

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL OKURYAZARLIK BECERİ
SEVİYELERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İPEK YAZGILI

ÇANAKKALE
AĞUSTOS, 2019

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Ortaokul Öğrencilerinin Duygusal Okuryazarlık Beceri Seviyelerinin İncelenmesi

İpek YAZGILI
(Yüksek Lisans Tezi)

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN

Çanakkale
Ağustos, 2019

Taahhütname

Yüksek lisans tezi olarak takdim ettiğim “**Ortaokul Öğrencilerinin Duygusal Okuryazarlık Beceri Seviyelerinin İncelenmesi**” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

28/08/2019

İPEK YAZGILI

İmza

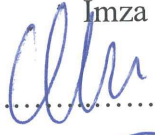



Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

İpek YAZGILI tarafından hazırlanan çalışma, 28/08/2019 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10162533

Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza	
Doç. Dr.	Mehtap ÖZDEN		Danışman
Prof. Dr.	Çavuş ŞAHİN		Üye
Dr. Öğr. Üyesi	Arzu ÇEVİK		Üye

Tarih: 25.09.2019

İmza: 

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

Ön Söz

Bu çalışma dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm giriş başlığı altında çalışmanın amacının, problem durumunun, alt problemlerinin, öneminin, sayıtlarının ve alan yazınının verildiği bölümdür. İkinci bölüm yöntem bölümüdür. Bu bölümde çalışmanın modeli, evren, örnekleme, veri toplama araçları, ölçek geliştirme süreci, pilot(ön) ve asıl uygulama verilerinin analizleri açıklanmıştır. Üçüncü bölüm olan bulgular ve yorum kısmında çalışmanın verilerinden elde edilen sonuçlara göre tablolar oluşturulmuş olup bu tablolar yorumlanmıştır. Dördüncü bölüm tartışma, sonuç ve öneriler kısmıdır. Tartışma kısmında literatürde daha önce bu çalışmanın konusu olarak benzer yapılmış olan çalışmaların sonuçları ile bu çalışmanın sonuçları karşılaştırılarak verilmiştir. Sonuç kısmında çalışmanın sonuçları maddeler halinde toplanarak sunulmuştur. Öneriler kısmında ise hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara öneriler verilerek dördüncü bölüm bitirilmiştir. Ardından kaynakça ve eklerin sunulması ile tez sonlandırılmıştır.

Bu çalışmaya başlamama vesile olan, çalışma boyunca da her zaman öğretici ve destek olan Değerli Danışmanım Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN'e bütün emeklerinden dolayı teşekkür ederim. Nicel çalışma işleyişi ve ölçek geliştirme süreci ile ilgili bildiklerini aktararak beni yönlendiren Sayın Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN'e teşekkürü borç bilirim. Çalışma esnasında destek aldığım alan uzmanı Furkan UZAN'a, Merve KALYONCUOĞLU'na ve Ufuk Sezer KAYNAK'a ve bütün bu zorlu süreçte sabırla yanımda olan Sevgili Aileme teşekkür ederim.

İpek YAZGILI
Çanakkale, 2019

Özet

Ortaokul Öğrencilerinin Duygusal Okuryazarlık Beceri Seviyelerinin İncelenmesi

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri seviyelerinin yaş, cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, okul ortalaması, okul türü, anne ve babasının medeni hali, anne ve babasının hayatilik durumu, annenin eğitim durumu ve babanın eğitim durumu değişkenleri açısından belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri seviyeleri genel olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada nicel araştırma türlerinden tarama araştırması modeli kullanılmıştır. Verileri toplamak için alan yazınına katkı sağlaması hedeflenen “Duygusal Okuryazarlık Ölçeği-İlköğretim II. kademe Seviyesi” isimli ölçeğin geliştirilmesine karar verilmiştir. Pilot(ön) uygulama 400 öğrenci ile gerçekleştirilerek ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik durumları analiz edilmiştir. Analizler sonucunda ölçek asıl uygulama için hazır hale getirilmiştir. Asıl uygulama 1600 öğrenci ile gerçekleşmiş olup bu öğrencilerin 800’ü kız, 800’ü erkektir. Elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilerek bulgular ve yorum kısmında verilmiştir. Çalışma sonucunda ortaokul öğrencilerinin yüksek düzeyde okuryazar oldukları tespit edilmiştir. Çalışmaya başlarken belirlenen değişkenlere göre okuryazarlık durumlarının sonuçları verilerek sonrasındaki çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Duygusal zeka, duygusal okuryazarlık, okuryazarlık, ortaokul

Abstract

Investigation of Emotional Literacy Skill Levels of Secondary School Students

In this study, it was aimed to determine the emotional literacy skill levels of secondary school students in terms of age, gender, class, number of siblings, school average, type of school, marital status of parents, vitality of mother and father, educational status of mother and educational status of father. In addition, emotional literacy skill levels of secondary school students were tried to be determined in general. In the study, survey research model, one of the quantitative research types, was used. In order to collect data, it is aimed to contribute to the body of literature Emotional Literacy Scale-Elementary II. Level.” The pilot (pre) application was carried out with 400 students and the validity and reliability of the scale were analyzed. As a result of the analysis, the scale was made ready for the actual application. The actual application was realized with 1600 students and 800 of these students were girls and 800 were boys. The data obtained were analyzed with SPSS program and presented in the findings and comments section. As a result of the study, it was determined that secondary school students are highly literate. According to the variables determined at the beginning of the study, the results of the literacy situations were given and recommendations were made for the subsequent studies.

Keywords: Emotional intelligence, emotional literacy, literacy, secondary school

İçindekiler

Ön Söz.....	i
Özet.....	ii
Abstract.....	iii
İçindekiler.....	iv
Kısaltmalar.....	vii
Tablolar Listesi.....	viii
Şekiller Listesi.....	ix
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Alt problemler.....	2
Araştırmanın Amacı.....	3
Araştırmanın Önemi.....	3
Sınırlılıkları.....	5
Sayılıtlar.....	5
Tanımlar.....	5
Alanyazın.....	6
Duyuşsal alan ve eğitimdeki yeri.....	7
Duygu nedir?.....	9
Duygusal zekâ.....	21
Okuryazarlık nedir?.....	28
Duygusal okuryazarlık.....	32
Duygusal okuryazarlık ve duygusal zekânın farklılıkları.....	50
Konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar.....	52
Bölüm II: Yöntem.....	55

Araştırma Modeli.....	55
Evren ve Örneklem.....	56
Veri Toplama Aracı.....	61
Ölçek Geliştirme Süreci.....	62
Pilot Uygulama Verilerinin Analizi.....	64
Duygusal okuryazarlık ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik analizleri	66
Duygusal okuryazarlık ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları.	71
Asıl uygulama veri analizleri	72
Bölüm III: Bulgular ve Yorum.....	78
Ortaokul Öğrencilerinin Duygusal Okuryazarlık Beceri Seviyelerinin İncelenmesi	78
Yaş Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular	84
Cinsiyet Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular	86
Sınıf Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular.....	87
Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular	89
Okul Türü Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular.....	91
Not Ortalaması Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular	92
Aile Medeni Durum Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular	94
Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular	95
Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular.....	96
Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler	99
Tartışma ve Sonuç	99
Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar.....	99
Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar.	103
Dördüncü alt probleme ilişkin sonuçlar.	104
Beşinci alt probleme ilişkin sonuçlar.....	105
Altıncı alt probleme ilişkin sonuçlar.....	106
Yedinci alt probleme ilişkin sonuçlar.	106

Sekizinci alt probleme ilişkin sonuçlar.	107
Dokuzuncu alt probleme ilişkin sorular.	107
Onuncu alt probleme ilişkin sonuçlar.	107
On birinci alt probleme ilişkin sonuçlar.	108
Öneriler.	110
Uygulayıcılar için öneriler.	110
Araştırmacılar için öneriler.	110
Kaynakça.	112
Ekler.	128
Ek 1: Duygusal Okuryazarlık Ölçeği- İlköğretim II. Kademe Seviyesi.	128
Ek 2: 21.11.2018 Milli Eğitim Onayı.	130
Ek 3: 19.11.2018 Komisyon Onayı.	131
Ek 4: 18.04.2019 Milli Eğitim Onayı.	132
Ek 5: 16.04.2019 Komisyon Onayı.	133
EK 6:Okulların Listesi.	134

Kısaltmalar

dfa : doğrulayıcı faktör analizi

d.o .: duygusal okuryazarlık

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences

TDK : Türk Dil Kurumu

vb. : ve benzeri

ve diğ. : ve diğerleri



Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1.	Bilişsel zekâ ve duygusal zekâ	26
2.	Temel duygusal zekâ modelleri	28
3.	Farklı sapma miktarları için uygun örneklem büyüklükleri	58
4.	Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler	59
5.	Model Uyum İndeksleri	65
6.	Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi İlk Sonuçları.....	66
7.	Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi İkinci Varimax Sonuçları.....	68
8.	Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Son Varimax Sonuçları ...	70
9.	Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Model Uyum İndeksleri	71
10.	Duygusal Okuryazarlık Ölçeği DFA ve Madde Analizi Sonuçları	72
11.	Yapısal Eşitlik Modeli Araştırmalarında Kullanılan Uyum İndekslerine İlişkin Mükemmel ve Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri.....	73
12.	Doğrulayıcı Faktör Analizi Tahmin Bulguları	76
13.	Duygusal Okuryazarlık Alt ve Üst Sınırları	78
14.	Empati Genel Değerlendirme	79
15.	Öz/Duygusal Farkındalık Genel Değerlendirme	80
16.	Toplumsal Beceriler Genel Değerlendirme	80
17.	Motivasyon Genel Değerlendirme	81
18.	Duygusal Okuryazarlık Genel Değerlendirme	82
19.	Normal Dağılım Test İstatistikleri	82
20.	Yaşa Göre Farkları Sınayan Kruskal Wallis H Testi İstatistikleri.....	84
21.	Cinsiyete Göre Farkları Sınayan Mann Whitney U Testi İstatistikleri.....	87
22.	Sınıfa Göre Farkları Sınayan Kruskal Wallis H Testi İstatistikleri	88
23.	Kardeş Sayısına Göre Farkları Sınayan Kruskal Wallis H Testi İstatistikleri.....	90
24.	Okul Türüne Göre Farkları Sınayan Mann Whitney U Testi İstatistikleri	91
25.	Not Ortalamasına Göre Farkları Sınayan Mann Whitney U Testi İstatistikleri	93
26.	Mann Whitney U testi bulguları	94
27.	Kruskal Wallis H testi istatistikleri.....	95
28.	Kruskal Wallis H Testi istatistikleri	97

Şekiller Listesi

Şekil numarası	Başlık	Sayfa
1.	Plutcbik'in duygu çemberi.	15
2.	Caruse ve Salovey (2010)'in temel duygular.	16
3.	Kritik becerilerin temeli olarak duygusal zekâ.	27
4.	Okuryazarlığın kullanıldığı alanlar.	29
5.	Ölçek geliştirme süreci	62
6.	Duygusal Okuryazarlık-İlköğretim II. Kademe Seviyesi Ölçeğinin Geliştirilme Süreci.....	63
7.	Doğrulayıcı faktör analizi şeması	75

Bölüm I: Giriş

Problem Durumu

Alanyazında ortaokul öğrencileri ile duygusal okuryazarlık konusu üzerine yapılan çalışmalara çok fazla rastlanıldığı söylenememektedir. Konunun güncel ve diğerlerine nispeten yeni olması araştırmaya daha fazla ihtiyaç duyulduğu anlamına gelebilir. Duygusal okuryazarlık kavramının hayatın her alanında kullanılabilecek ve ihtiyaç duyulabilecek bir kavram olduğu söylenebilir. Kişilerin hayatlarını düzenlemesine yardımcı olan ve hayatlarını kolaylaştıran bir kavram olarak karşımıza çıkan duygusal okuryazarlığın aslında bir beceri olduğu söylenebilir. Bu beceri okuma, yazma, dinleme, konuşma, algılama, anlama, çözümleme, çözüm üretme, analitik ve pratik düşünme, ilişki kurma, iletişime geçme, empati kurma, sosyal ilişkileri düzenleme, kendinin farkında olma vb. birçok özelliği bünyesinde barındırır. Sıralanan nitelikler ilk etapta aile ve çevre ortamında öğrenilse de okul ortamına girilmesi ile kalıcı bir şekilde hafızalarda yer edinir. Okul ortamında bu becerilerin edinilmesini sağlayan müfredatlara bağlı olan derslerdir. Türkçe dersi yapısı gereği sözlü ve sözsüz iletişime daha yakın bir derstir. Dört beceri diye adlandırılan okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerileri Türkçe dersi sayesinde öğrencilere kazandırılmaktadır. Bu becerileri destekleyen algılama, anlama, çözümleme, çözüm üretme, analitik ve pratik düşünme, ilişki kurma, iletişime geçme, empati kurma, sosyal ilişkileri düzenleme, kendinin farkında olma vb. birçok özellik de Türkçe dersi kapsamında öğrencilere kazandırılabilir. Bahsi geçen durumların gerçekleşmesi için öğrencilerin duygusal okuryazar olmaları gerekmektedir. Duygusal okuryazar olan bir öğrenci yukarıda bahsi geçen beceri ve özellikleri kendi bünyesinde barındırabilir. İçselleştirerek hayatında uygulamaya başlayabilir. Bunun için Türkçe dersi ile birlikte kişilere duygusal okuryazarlık eğitimi de verilebilir.

Türkçe dersinin kazandıracaklarından hareketle öğrencilerin duygusal okuryazar olmaları farklı şekillerde desteklenerek sağlanabilir. Bununla birlikte derse ve eğitime başlamadan önce öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerilerinin ne düzeyde olduğunun tespit edilmesinde fayda vardır. Beceri tespitini yapabilmek için çeşitli yöntem ve teknikler kullanılabilir. Bu çalışmadaki problem öğrencilerinin duygusal okuryazarlık seviyeleri ne düzeydedir? Bu seviye belirlenen değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

Alt problemler

1. İlköğretim II. kademe öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri seviyeleri ne düzeydedir?
2. İlköğretim II. kademe öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri seviyeleri;
 - 2.1. yaş,
 - 2.2. cinsiyet,
 - 2.3. sınıf,
 - 2.4. kardeş sayısı,
 - 2.5. okul türü,
 - 2.6. not ortalaması,
 - 2.7. anne ve babanın hayatilik durumu,
 - 2.8. aile medeni hal durumu,
 - 2.9. baba eğitim durumu,
 - 2.10. anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Amacı

Tezin amacı ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık becerileri seviyelerini tespit etmek ve bu seviyeyi değişkenler açısından inceleyip yorumlamaktır. Öğrencilerin değişkenlere verdikleri cevaplara göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemektir.

Araştırmanın Önemi

Duygusal okuryazarlık kavramı dilimize ve hayatımıza yeni giren bir terimdir. İçerisinde duyuşsal özellikleri barındırır. Eğitim ve öğretim alanında duygusal okuryazar olabilmek öğretmen, öğrenci ve yöneticiler açısından önemli olabilir. Kişinin duygularının doğru okunması, iletişimin daha sağlıklı olmasını sağlayacaktır. Dolayısıyla bu da eğitim öğretim faaliyetlerinin kaliteli ve etkili bir şekilde yapılmasına zemin hazırlayacaktır. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin temelinde iletişim yani dolayısıyla dil yatar denilebilir. Kişi doğduğu andan itibaren bilinçsizce dilini kullanmaya başlar. Bu süreç ilkökul 1.sınıfta kadar neredeyse devam eder. İlkokulda okuma ve yazma eğitimi ile birlikte kişi dilini belli başlı kurallara uyarak kullanmayı öğrenir. İlerleyen süreçte dilin ayrıntılı kurallarını, yapısını öğrenerek nasıl kullanması gerektiğini kavrar. Bütün bu süreçler okuma, yazma ve konuşma göz önüne alındığında iletişimin sağlanması, kişinin kendini ifade edebilmesi, okuduğunu anlayabilmesi, anladıklarından çıkarımda bulunabilmesi için vb. yeterli sayılabilir. Fakat günümüzde ortaokul çağına gelmiş öğrencilerin iletişim kurmakta zorluk çektikleri, hissettikleri duyguları kelimelere doğru bir şekilde dökemedikleri, yaşadıkları problemleri şiddet veya tartışma yoluyla çözmeye çalıştıkları, karşısındaki kişiyi dinliyor gözüküp söylediklerinden hiçbir şey anlamadıkları, kendilerini sözlü veya yazılı ifade edemedikleri dolayısıyla okul hayatında girdikleri sınavlarda çeşitli sebeplerden ötürü istedikleri başarıyı yakalayamadıkları gözlemlenebilir. Bunları altında yatan nedenlerden birinin de gerçekten

okuyamamak, okuduğunu anlayamamak, dinledikleri hakkında çıkarımda bulunamamak olduğu söylenebilir. Duygusal okuryazar olan bireyler Türkçe dersinde daha aktif rol oynayabilirler. Paragraf, parça sorularında okuduklarını anlayıp, çıkarımda bulunabilirler. Kendilerini, karakterler yerine koyarak farklı bakış açıları ile sorunları ele alabilirler. Günlük hayatta yaşadıkları benzer durumlar ile karşılaştırarak çözüm yolları geliştirebilirler. Kelimeleri anlamlarına uygun olarak kullanabilirler ve bu sayede kendilerini doğru bir şekilde ifade etmeyi başarabilirler. Hissettikleri veya yaşadıkları şeylerin neler olduğunu bilerek kelimelere doğru bir şekilde dönebilirler. Her bir parçadan yeni kelimelere öğrenerek kendi hayatlarındaki karşılıklarını bulmaya çalışabilirler. Topluluk önünde hissettiklerini dile getirmekten çekinmeyebilirler. Türkçe dersi ile başlayan bu kişisel uyanış hali diğer bütün dersleri de etkileyebilir. Derslerin ve bilimin temelinde dil-kelimeler-iletişim olduğu düşünülürse Türkçe dersinde kazandıkları bütün becerileri diğer dersler için de uygulayabilirler. Analitik düşünme, problem çözme, empati kurma, sorunlara çözüm üretme, sağlıklı bir iletişim halinde olma, okuduğunu anlama, anladığını yorumlama ve çıkarımda bulunma, farklı bakış açıları geliştirme(çok yönlü düşünme), eleştirel bir gözle değerlendirme vb. becerileri edinen öğrenciler okul hayatlarında daha aktif ve başarılı olabilirler. Türkçe dersinde temelleri atılan becerilerin zamanla gelişmesi halinde kişiler günlük hayatlarında aktif bir rol üstelenebilir, mutlu ve başarılı olmayı başarabilirler.

Günümüzde çoğu kişi hissettiği duyguları saklama, içine atma, onlardan utanma yoluna gidip dile getirmediği için insanlarla olan iletişimde problem yaşamaktadır. Günlük hayatın aksamaması, herhangi bir engele takılmaması için kişi duygularının farkına varıp olumsuz olanlarını eğitime ve değiştirmeye yönelebilir. Bu da ancak duygusal okuryazarlık farkındalığı ile gerçekleşebilir. Bu bağlamda yapılan çalışmalara destek olması ve yeni yapılacak çalışmalara yön verebilmesi amacıyla geliştirilecek ölçek çalışması önemlidir.

Alanda yaş grubu ile ilgili başka bir örneği şuan da olmadığı için bu çalışma mevcut durumu ortaya koymada bir örnek temsil edecek olması bakımından önemlidir.

Sınırlılıkları

1. Araştırma grubundaki öğrenciler Çanakkale ilinde bulunan ilköğretim okullarında öğrenim gören 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma öğrencilere sunulacak ölçek ve yapılacak uygulama ile sınırlıdır.

Sayıtlar

1. Araştırma grubundaki öğrenciler temsil niteliğindedir.
2. Araştırma grubundaki öğrencilerin veri toplama araçlarına verdikleri cevaplar doğru olarak sayılmaktadır.
3. Araştırma için belirlenen veri toplama araçları araştırmanın amacını yansıtacak yeterlilikte olduğu sayılmaktadır.

Tanımlar

Okuryazarlık: Okuryazar olma durumu (TDK).

Okuryazarlık kavramı için belirli bir dilin yazılarını okuyabilme, okunanları anlama, algılama, kavrama ve yorumlama becerisinin kişide bulunması durumu denilebilir. UNESCO'nun tanımına göre okuryazarlık, çeşitli kaynakları ve kayıtları okuyup algılama ve yorum getirme kabiliyetidir.

Duyusal okuryazarlık: Steiner'e göre (2003), özsel kuvvet pınarıdır.

Duygusal okuryazarlık; kişinin çevresi ile uyumlu olması, sağlıklı iletişime geçerek iyi biri olmasını sağlayan becerilerin tümüdür (Balta Özkan, 2019).

Duygu: Kişinin kendisinin yaşadığı bir durumun başka kişiler tarafından görülebilen davranışlara dönmesine sebep olan bir his durumu olarak tanımlanmaktadır (Budak 2000, s. 36)

Alanyazın

İnsanlar, varoluşlarından bu yana gerek çevreleri gerekse kendileri ile iletişim kurma ihtiyacı içinde olmuşlardır. Konuşmanın ne anlama geldiği bilinmediği, kelimelerin ve sözlerin anlamlı olmadığı dönemlerde bile insanlar mağara duvarlarına bir şeyler çizerek kendilerini ifade etme yoluna gitmişlerdir. Zamanla kendilerini ifade ediş biçimleri yetersiz kalmış ve her durumu karşılayamaz hale gelmiştir. Yazının bulunması ile birlikte kelimeler anlam kazanmıştır. Bu da doğal olarak insan ilişkilerine yansımıştır.

İnsanlar birbirlerine karşı tepkilerini, olaylar karşısındaki tutumlarını ve kendi iç dünyalarında hissettiği şeyleri gerek yazılı gerekse sözlü olarak kelimelerle ortaya dökmeye başlamıştır. Bu durum zamanla bireysel çevrelerini aşip toplumları, ülkeleri de etkiler hale gelmiştir. Günümüzde de anlaşmak ve anlatmak için yani iletişime geçmek için sözlü ve yazılı yöntemler kullanılmaktadır. İletişime geçerken dil kullanarak olan olaylar, yaşanılanlar karşısında hissedilenler ortaya çıkarılabilir. Kişi kendini ifade edebilir.

Kişi kendini ifade ederken ‘kişinin hissettiği şeyler’ diye söylenen şey Türkçede ‘duygu’ olarak adlandırılan bir kavramdır. Olaylara, kişilere, mekânlara, zamana göre farklılık gösteren ve herkeste değişik tepkiler uyandıran bu kavramın iletişimde çok önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Doğru adlandırılmaması sonucunda verilen olumsuz tepkiler istenmeyen durumları meydana getirebilir. Yanlış anlaşılmalara mahal vererek iletişimi

engele uğratabilir veya direkt olarak sonlandırabilir. Bu kadar önemli olan bu kavram nasıl tanımlanmıştır? Neleri etkilemektedir? Eğitim öğretim faaliyetlerinde bir yeri var mıdır? Tüm bu soruların cevaplarını bulmak için alanyazını incelemek gerekir.

Duyuşsal alan ve eğitimdeki yeri. Eğitim; bireyin duygusal, bedensel, toplumsal, zihinsel olarak istenilen düzeyde gelişmesi ve değişmesini amaçlayan, aynı zamanda yeni kabiliyetlerin ve bilgilerin kazandırılmasını hedefleyen bir çalışma türüdür (Akyüz, 2012).

Eğitim kişilerin, günlük hayatlarına yardım eden, toplumsal ve sosyal ilişkilerinde ihtiyaçlarını giderme noktasında destekleyen, ahlaksal inançlar bütünüdür (Varış, 1994). Eğitim, kişiliğin gelişmesine yardımcı olan, bireyi merkeze alan, gelecekteki hayatına her anlamda hazırlamayı hedefleyen, bilgi ile ilerleyen öğrenmeler süreci şeklinde tanımlanmaktadır (Tezcan, 1985). Başka bir deyişle eğitim kişinin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla ve önceden belirlenen bir gaye ile birlikte olarak kasıtlı davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Ertürk,2013).

Eğitim denilen kavram bünyesinde, eleştirel düşüncüyü, araştırma yapabilme becerisini, teknolojiyi kullanabilme durumlarını barındıran bütüncül bir süreci ifade etmektedir (Özsoy, 2004). Bununla birlikte bahsi geçen durumlar zihnin ve duyguların kullanılarak anlamlandırılması sonucunda ortaya çıkabilir. Değişen toplumlar, gelişen teknoloji ve eğitim sistemleri davranışların ve bilgilerin farklı şekillerde değerlendirilmesini sağlamaktadır (Alemdar, 2014). Eğitim, kişilerin olgun, ahlaklı, harika bir şey durumuna gelmesi veya getirilmesi sürecidir (Şişman, 2011).

Tanımlardan da anlaşılabilceği üzere eğitim sadece kitap, ders odaklı bir kavram olmayabilir. Hayatında içinden bir kavramı ifade eder. Eğitimin planlı ve programlı bir şekilde okullarda yürütülen şekline öğretim denilebilir. Genel olarak yaparak, yaşayarak, hissederek, öğrenerek, değişerek, dönüşerek ve ilerleyerek gerçekleşen bir süreç olarak

kafamızda canlanabilir. Belli bir zaman kısıtlaması olmadığı için hayat boyu devam edebilir denilebilir. Tüm bunlardan hareketle eğitim kavramı kişinin zihinsel, duygusal ve bedensel yönlerini etkilediği çıkarımında bulunulabilir. Duygusal yönü ile duyuşsal alan denilen kısım birbiri ile bağlantılı olabileceğinden duyuşsal alanında da genel hatları ile bilinmesinde fayda vardır. Duyuşsal alan son zamanlarda gerek eğitimin gerekse araştırmaların konusu olur hale gelmiştir (Çakır, Şahin ve Şahin, 2000).

Zajonc, dünyada iç ve dış çatışmalar mevcutken bireyin zihni, kalbi ve duygularının etkisi altında olduğunu söylemektedir (Zajonc, 2006, akt. Gömleksiz ve Kan, 2012). Dolayısıyla Özden'de, ortaya atılan yeni bilgiler ve nitelikler ışığında, öğrenme sürecinde anlama, algılama, düşünme, yaratma ve duyuş gibi kavramlara dikkat çekilmesi gerektiğini belirterek bu kavramların ön planda olmasını sağlayacak şeylerin yapılması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca öğrenci odaklı eğitim sistemi öğrencilerin duyuşsal alanlarına seslendiğini belirterek olması gereken eğitim sisteminin ipuçlarını vermiştir (Özden, 2002).

Eğitim ve öğretim faaliyetleri, toplumları, teknolojiyi, kişileri, ahlakı, kültürleri, iletişimi vb. akla gelebilecek her alanı ister istemez etkilemektedir. Eğitim ve öğretim alanında yaşanan bir gelişme ve değişim diğer alanları da değişime ve gelişime tabii tutar. Bunun tam tersi de geçerlidir. Bahsedilen gelişim ve değişimin bir parçası olabilmek için buna açık olmak ve yeterli birikime sahip olmak gerekmektedir. Birikim salt bilgileri edinme yolu ile olmamaktadır. Bireylerin duygusal yönlerinin de ihtiyaçları giderilmelidir ki istenilen değişim ve dönüşüm sağlansın. Özetle eğitim ve öğretim alanlarında farklılık yaratmak, değişim ve gelişim sağlamak isteyen araştırmacılar öğrencilerin duyuşsal yönlerine de hitap etmelidir. Çünkü kişiler duygulardan, hislerden ayrı düşünülmemektedir (Gömleksiz ve Kan, 2012). Duyuşsal alan, korku, ilgi, tutum, beğeni vb. duygusal alanların baskın olduğu alandır (Kratwohl ve diğ. , 1964). Duyguları içeren alan duyuşsal alandır. Duyguların ve hislerin

farkına varılması, bu duyguların meydana çıkması ve dile getirilmesi, kasıtlı veya kasıtsız olarak tutumları yönlendirmesi ve tutumlardan etkilenmesi duyuşsal alanın üzerine çalıştığı konular arasında yer almaktadır (Price, 1998, akt. Balaban ve Salı, 2006).

Duyuşsal alan insan davranışlarını etkileyen ve şekillendiren tutumları, davranışları, ilgileri, değerleri ve inançları kapsamaktadır (Balaban ve Salı, 2006). Duyuşsal alan neyin iyi neyin kötü olduğuna değinir (Bacanlı, 2005, akt. Alemdar, 2014). Bütün bu ifadelerden hareketle eğitim içerisinde duyuşsal alana fazlasıyla önem verilmesi gerektiğini söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin sağlam kişilikli bireyler olmasına zemin hazırlayan bu alanın eğitiminin de verilmesi gerektiği söylenebilir.

Duyuşsal eğitim, kişilerin bireysel ve sosyal/toplumsal ilerlemesini ve değişmesini kapsayan his, duygu, ahlak ve etik gibi konularda eğitimi ifade eder. Okullarda büyük problemlere sebep olan disiplin yoksunluğu, öğrencilerin duygularının emilmesi, erişkinlik öncesi cinsel hayat, çete vasıtası ile akran zorbalığı, suç, boşanma sayısındaki yükseliş, yeme alışkanlıklarındaki bozukluk, madde bağımlılığı gibi toplumsal problemlerde artışlar, duyuşsal eğitime resmi ya da örtük programlarda yer verilmesini zorunlu hale getirmektedir (Martin and Reigeluth, 1999; akt. Alemdar, 2014).

Yukarıda anlatılan durumundan hareketle Bacanlı, “Duyuşsal Davranış ve Eğitim” adlı kitabında duyuşsal eğitimin programlarda değişik şekillerde yer alabileceğini ifade ettiği bir tablo oluşturmuştur (2005). Benlik algısı, değerler eğitimi, diğer derslerle olan ilişkiler, olaylara karşı geliştirilecek olan tutumlar vb. ile ilgili uygulamalar yapılarak eğitim programlarına dâhil edilebileceğini belirtir. Ayrıca deney ve grup çalışmaları desteklenerek öğrencilerin problem çözme yetenekleri geliştirilebilir (Morgil ve diğ., 2009).

Duygu nedir? İnsanlar geçmişten günümüze birbirleri ile iletişim halindedir. Çeşitli ihtiyaçları yüzünden ilk insanlık döneminde mağara duvarlarına çizdikleri resimler, yazının

bulunmasından sonra yazıya dökülen ifadeler ve sözlü olarak konuşma yoluyla sürekli birbirleri ile iletişim kurmuşlardır. Bahsedilen bu iletişim yazılı veya sözlü olabilir. Hangi yolu seçerlerse seçsinler iletişimi yönlendiren şey duygu diye nitelendirdiğimiz kavramdır. İletişim kurmak için gösterdiğimiz davranışlarımızın aslında hissettiğimiz duygularımızın somut hale dökülmüş şekli olduğu söylenebilir. Öyleyse iletişimize yön verecek kadar etkili olan duygu kavramı nedir?

Duygunun tanımı ve özellikleri. Alan uzmanlarının ve bilim insanlarının açıklamalarının yanı sıra bir kelimenin ne olduğunu öğrenmek için baktığımız sözlüklerin sözcükleri tanımlama kısmında çok önemli olduğu söylenebilir. O halde duygu kelimesinin tanımı için ilk olarak sözlüklere bakmakta fayda vardır. Ülkemizin en önemli ve donanımlı sözlüğü olan Türk Dil Kurumunun güncel olan sözlüğündeki tanımlara göre duygu kavramı beş farklı şekilde açıklanmıştır (http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gtsvekelime=DUYGU).

Bunlar:

- 1 Duyularla algılama ve his
- 2 Önceden belirlenen varlık, durum veya kişilerin insanın öz dünyasında hissettirdiği intiba
- 3 Ön his
- 4 Varlıkları veya vakaları ahlaki açıdan çözümlene becerisi
- 5 Kişisel bir ruhsal devinim.

Bu tanımlardan hareketle duygu kelimesini tek bir tanımla açıklamanın mümkün olmayacağı görülebilir. Duygu kavramı hakkında hemen hemen herkes bir açıklama yapabilir. Bilim insanlarının, filozofların, psikologların, öğretmenlerin, akademisyenlerin vb. bir sürü insanın bu kavram üzerine düşündükleri ve araştırma yaptıkları söylenebilir. Dolayısıyla

duygu kavramının tanımı ile ilgili birbirinden farklı ve aynı zamanda birbiri ile bağlantılı birçok tanımı vardır genellemesi yapılabilir.

Konrad ve Hendl duygu kavramı üzerine türlü araştırmalar yapmıştır. Yaptıkları araştırmalardan hareketle “Duygunun ne anlama geldiği konusunda yüzyılı aşkın bir süredir psikologlar ve felsefeciler tartışmaktadır. Duygu, ilginç bir kelimedir. Tarifini yapmak zorunda kalana kadar hemen herkes onun ne olduğunu bildiğini zanneder. Tarif etmesi gerektiğinde ise kimse bildiğini iddia edemez” cümleleri ile duygu kavramı hakkındaki görüşlerini açıklamaya çalışmışlardır (Konrad ve Hell, 2003, s. 20).

Türkçe de duygu olarak adlandırdığımız bu kavramı Latince de “motusanimam” kelimeleri karşılar. Anlamı ise “bizi harekete geçiren ruh” olarak açıklanabilir (Cooper ve Sawaf, 2003). Bilim dünyasının yaygın olarak kullandığı dil İngilizce de ise “emotion” olarak adlandırılan duygu kelimesi Türkçeye çevrildiğinde “duygu, heyecan, his, duygulanma ve coşku” kelimeleri ile eşleştirilebilir. Oxford İngilizce sözlüğünde “Herhangi bir zihin, his, tutku çalkantısı ya da hareketi, herhangi bir şiddetli ya da uyarılmış bir zihinsel durum” sözleri ile tanımlanmıştır (Kızıl, 2014). Türkçe, İngilizce ve Latince duygu kavramının tanımlandığı örneklerden yola çıkılarak farklı kültür ve dillerde isimlendirmenin farklı olduğu söylenebilir. Buna rağmen hemen hepsinde his, insanları harekete geçiren olgu, davranış şekli, özden gelen, ruhsal hareketlilik vb. özelliklerin tanımlama yaparken kullanıldığı dolayısıyla bu özelliklerin ortak olduğu yorumu yapılabilir.

Psikoloji sözlüğünde “kişisel olarak yaşanan bir duygu durumunun dışavurumu olan gözlenebilir bir davranış yapısı” ifadeleri ile duygu kavramı açıklanmaktadır (Budak, 2000). Kaufman (1993), duygular ve bilişe özgü ilk bilimsel araştırmaların izlerinin 1800’lü yıllara bakıldığında bulunabileceğini söylemiştir (akt. Jaeger, 2003). William James, 1884 yılında “Duygu Nedir?” başlıklı bir makale yazmıştır. Bu makalede duygunun ne olduğunu, tanımının

nasıl yapılabileceği kelimeler ile anlatmaya çalışmış bunu da farklı görüşleri ve yöntemleri ele alarak yapmıştır (Usta ve Akova, 2015, akt. Küçükaltan ve diğ. , 2015; Seçer, 2005).

Duygu kavramı 1800'lü yılların sonlarına doğru üzerine yoğunlaşılana ve farklı görüşler ortaya atılan bir sahadır. İnsanların duygusal halleri ile ilgili bilgi verdiği, iletişim sırasında kopukluklara neyin neden olduğunu bulma merakı, kişilerin duygularının farkına varma isteği vb. duygu kavramının farklı kültürler tarafından ilgi gördüğünü, üzerine araştırmalar yapıldığını ve dolayısıyla birden fazla tanımının yapılarak tek bir tanımda buluşulamamasının normal olduğunu belirtilmiştir (Seçer, 2005).

William James'in makalesinden sonra da insanların duygu kavramı üzerine düşünmeye devam ettiği hatta tanımını yapmak için farklı ifadeler kullandıkları söylenebilir. Plutchik, 1980 yılındaki araştırmasında duygu kavramının psikoloji sahasında birbirinden farklı 28 tanımının olduğundan bahsetmektedir. Benzer bir şekilde 1981 yılında Kleingenna ise 92 farklı tanımın yapıldığını iddia etmektedir. Görüldüğü üzere duygu kavramı ile ilgili fazlasıyla tanımlama yapılmaktadır. Alan yazınında fazlasıyla gündeme gelen ve önem olarak ilk sıralarda yer alan araştırmacıların tanımlarına bakacak olursak Feldman ile başlayabiliriz. Duygu kavramını mutluluk, umutsuzluk ve hüzn gibi fizyolojik ve bilişsel kapsamı olan hareket ve tutumlara tesir eden faktörler şeklinde ifade etmektedir (akt. Çakar ve Arbak, 2004).

2005 yılında yaptığı çalışmada Daniel Goleman duyguyu, "bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi" sözleri ile tanımlamaktadır. Başka bir tanımda ise Ashforth ve Humphrey 1995 yılında "Kişisel yani öznel bir his durumu" şeklinde ifade ederek duyguların temel ve sosyal duygular gibi kümelerden oluştuğuna dikkat çekmektedir. Bununla birlikte fikir, duygu ve ruh hali arasında bir ilgi olduğunu belirtmektedir (Çakar ve Arbak 2004). Arnold (1960) ise duygu kavramı

hakkındaki çalışmalarında “duygunun psikolojideki en zor ve karmaşık alanlardan birisi olduğunu” belirtmiştir (Arnold, 1960, s. 26).

Önceden belirlenmeyen fakat yaşanan zaman içerisinde kişide belli davranışların meydana gelmesini sağlayan heyecan uyandırıcı içsel yaşantıların tümü şeklinde Üstün Dökmen duygu kavramını tanımlamaktadır (Dökmen, 1987). Cevizci ise 1994 yılında duygu kavramını kişinin algıladığı, duyduğu her şeyle birlikte tutkuların ve hazların heyecan ile birleşmesi ile ortaya çıkan içsel dürtünün adı olarak tanımlamaktadır (Cevizci, 1994).

Buraya kadar olan kısım da gerek bilim insanlarının gerek filozofların gerekse yazar ve düşünürlerin duygu kavramı ile ilgili yaptıkları tanımlar aktarılmaya çalışılmıştır. Genel olarak duyguya, insanların yaşadıklarından ve çevresinden doğarak ortaya çıkan bunun sonucunda insanları davranış olarak harekete geçiren kişisel bir his denilebilir. Tanımlardan hareketle duygunun ortak tek bir cümle ile ifade edilemeyeceği söylenebilir. Fakat buna rağmen tanımlarda duygu tanımı ile ilgili ortak nitelikler vardır. Bunu da Melek Alemdar, 2014 yılında yazdığı yüksek lisans tezinde şu şekilde toparlamıştır (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000; akt. Alemdar, 2014).

- 1 Her bir duygu biyolojik tabanlı özellikleri paylaşmaktadır,
- 2 Basit duygular daha karmaşık duygularla birleşebilmektedir,
- 3 Duygular, gösterim kuralları tarafından düzenlenebilir fakat temel olarak değiştirilemezler,
- 4 Duygular ilişkileri ve ilişkilerdeki değişiklikleri bildiren işlevsel amaçlara sahiptirler,
- 5 Duygular ve bilişler zihnin değişik işlevlerini sergilemektedir.

Duygunun tanımlarından hareketle içerisinde barındırdığı birkaç özelliğe ve işleve dikkat çekmekte fayda vardır. Ben-Ze’ev duyguların birinci dereceden önemli şeylerimizi ve iletişim gayelerimizi düzenlendiğini ve bununla birlikte hayatta kalma konuları ve sosyal statü

ile yakından bağlantılı olduğunu ortaya atmıştır (Ben-Ze'ev, 2000). Hebb ise duygu kavramı üzerine çeşitli deneyler yapmıştır. 1946 yılında duygunun çevreye daha iyi uyum gösterme ve gösterememe gibi neticeler meydana getirdiğini, bunun da insanı yükseltebileceği gibi alçaltabileceğini de söylemiştir (Hebb, 1946).

Humphrey ve diğerleri, 2007 yılında yaptıkları araştırmalarda duyguların sinirsel olduğunu ve karar verme zamanında anlama ve farkına varma gereksinimi olan bilgi sürecini içinde bulundurduğunu iddia etmektedirler. Melek Alemdar ise yüksek lisans tezinde duyguların, kişilerin problem çözme ve problemleri belirleme kabiliyetlerinin odağında olduğunu belirtmiştir (Alemdar, 2014). Hayatın her alanında olan duygular çevreyle ve herkesle olan iletişimi etkiler ve yönlendirir denilebilir. Günlük hayatın içerisinde bir şeyi yapmaya veya yapmamaya karar verirken bile duygular ön planda olabilir. Farklı araştırmalar yapıldığında beyindeki duygusal bağlarda meydana gelen bir zararda, kişinin hayatındaki kolay bir kararı bile alamayacağı gözlemlenebilir; ayrıca bunun arkasındaki sebebin ise kişinin seçim anında ne hissedeceğini bilmemesi olduğunu ifade etmektedir (Şahinkaya, 2006). Dolayısıyla kişinin öğrenme arzusunu tetikleyerek öğrenmesini, soru sormasını, araştırma yapmasını, kendi donanımlarını yükseltmesini, öğrendiklerini uygulamaya geçirmesini ve öğrendikleri gibi davranmasını sağlayan etkinin duygular olduğu görülmektedir (Ural, 2001).

“İnsanı bireysel olarak diğer insanlardan farklı kılan şey duygularıdır” (Aysel, 2006, s. 78). Bununla birlikte kişilerin yaşadıkları karşısında hissettikleri farklı olabilir. Hissettiklerini ifade ediş yöntemleri de farklılık gösterebilir. Fakat bilim insanlarının, yazarların ve filozofların yaptığı tanımdan hareketle genel anlamda duygunun, günlük hayata uyum sağlama konusunda fazlasıyla etkili olduğu söylenebilir. Hislerin yani duyguların doğru yer de ve zamanında dile getirilmesi sağlıklı bir iletişimi de beraberinde getirir. Bunun için de

kişinin kendini tanımasına, duygularının farkında olmasına, duygularını süzgeçten geçirerek yönlendirdiği şekilde hareket etmesine ihtiyacı olduğu söylenebilir. Tekin Bender (2006), duygu kavramının kesin ve net bir tanımını yapmaya uğraşmaktansa anlamı ve değerini algılamaya çalışmanın daha doğru olacağını söylemektedir.

Eğitimin, kişiye duygularını yönetmeyi öğretmesi gerektiğini ifade eden Alemdar, duygular konusunda farkındalık oluşturma ve duyguları yönetilme yetilerini kazandırabilmek için duygusal zekâ ve duygusal okuryazarlık kavramlarına dikkat çekmiştir (Alemdar, 2014).

Buraya kadar olan kısımda duygu hakkında yapılan başlıca tanımlar ve yorumlar ifade edilmektedir. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere duygular çok çeşitlidir. Plutchik, 1980 yılında sekiz kategorili bir duygu sınıflandırma sistemini ortaya çıkarmıştır.



Şekil 1: Plutchik'in duygu çemberi.

Kaynak: Plutchik, 1980; akt. Ünlü, 2011, s. 26

Duygu çemberinde benzerlik gösteren duygular birbirine yakın; farklı yani zıt duygular ise (üzüntü ve mutluluk vb.) birbirlerine karşıt şekilde durmaktadır. Tüm bu duygular ister benzer olsun ister zıt, çevrenin taleplerine ayak uydurmada kişiye yardımcı olmaktadır (Morris ve Feldman, 1996).

Goleman, ise başlıca duygu kümelerini sekiz başlıkta açıklamıştır (2012, s. 373-374).

- 1 Zevk
- 2 Üzüntü
- 3 Korku
- 4 Öfke
- 5 Şaşkınlık
- 6 Sevgi
- 7 Utanç
- 8 İğrenme

Caruso ve Salovey, 2010 yılında Plutchik, Ekman, Tomkins ve Izard'ın tanımlarından ve yorumlarından hareketle temel duyguları tablo haline getirmiş; Şule Kızıl da 2014 yılında yazdığı yüksek lisans tezinde Şekil 2'de olduğu gibi belirtmiştir.

Plutchik	Ekman	Tomkins	Izard
Neşe	Mutluluk	Zevk	Neşe
Kabulleniş			
Korku	Korku	Korku	Korku
Şaşırma	Şaşırma	Şaşırma	Şaşırma
Üzüntü	Üzüntü	Endişe	Endişe
İğrenme	İğrenme	İğrenme	
Kızgınlık	Kızgınlık	Kızgınlık	Kızgınlık
Tahmin		Merak Utanç Hor görme	Hor Görme

Şekil 2: Caruse ve Salovey (2010)'in temel duygular.

Kaynak: Caruso ve Salovey, 2010; Kızıl, 2014, s. 8

Bu şekilden hareketle temel olarak nitelendirilen Goleman'ın da duygu kümesi olarak isimlendirdiği duyguların tanımları şu şekilde yapılabilir:

Zevk: Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde (güncel) şu dört farklı tanım yapılmaktadır: “Hoşa giden veya çekici bir şeyin elde edilmesinden, düşünülmesinden doğan hoş duygu, haz”, “güzeli çirkinden ayırt etme beğenisi”, “tat, lezzet”, “eğlence” . Mutluluk, sevinç, gurur,

heyecan gibi kelimeleri bünyesinde barındırır (Güllüce, 2006). Haz yani zevk bir güdünün kişisel tatmine veya hedefe ulaştığında duyduğu hisse verilen isim şeklinde ifade edilmektedir (Ünlü, 2001).

Zevkin, insanları olumsuz etkileyen veya düşüren duyguların, kaygılandırıcı düşüncelerin durdurulmasını sağlayarak hem bedensel hem zihinsel bir huzur ve iç ferahlığı sağlamakla birlikte insanları motive eden bir yönünün de olduğu belirtilmektedir (Aysel, 2006).

Üzüntü: “Olması istenilmeyen olaylardan doğan ruh tedirginliği” sözleri ile TDK Sözlüğünde tanımlanmaktadır. Sevilen ve yakın olan birinin ölümü, yaşanan büyük bir hayal kırıklığı gibi sosyal ve toplumsal olaylara uyum sağlamaya yardımcı olabilir. İçine kapanıklık durumu ile birlikte yeniden başlama ve plan program yapmayı sağlar (Alemdar, 2014).

Korku: Bu kavram üzerine Türk Dil Kurumu şu tanımlamayı yapmıştır: “Bir tehlike veya tehlike düşüncesi karşısında duyulan kaygı, üzüntü”. Bununla birlikte vücudun gözle görülen tepkiler (mide bulantısı, baş ağrısı vb.) vermesi durumudur.

Korkuyu tehlike düşüncesinin uyandırdığı duygusal bir tepki olarak açıklayan Gençöz, korku içeren bir durum oluştuğunda bireylerin kontrolün kendilerinde olmadığını düşündüğünü ifade etmektedir (Gençöz, 1998). Gençöz yükseklik korkusuna sahip olan birini model göstererek, bahsedilen kişi yüksek bir yere çıktığında "burası çok yüksek her an düşebilirim", "birazdan kontrolümü kaybedip bayılacağım", "işte hayatımın son anlarını yaşıyorum" gibi fikirleri sonucunda kalp atışlarında artış, terleme, titreme vb. fizyolojik tepkiler gösterebilir. Bu da çaresizlik duygusu yaratarak kişiyi sıkıntıya düşürecek, kişide ortamdan kaçma hissi uyandıracaktır.

Korku hissini devre dışı bırakmak, çevredeki başka bir kişinin o hissi yaratan durumu yok edeceğini ummak veya bulunulan yerden uzaklaşmak yerine, korku hissine sebep yaratan fikirleri keşfedip, onun üzerine gitmek korkuların yenilmesinde önemlidir. Bununla birlikte problem çözme yöntemlerinden faydalanmak ve durumun çözümü için gerekli becerileri geliştirmek de kişiyi korkuyu yenme konusunda başarıya götürecektir bir adım olabilir. Başarıyla sonuçlanan durumlar karşısında kişinin güven ve yeterlilik hislerinde bir yükseliş olduğu gözlemlenmektedir (Gençöz, 1998).

Öfke: Soykan, öfke kavramını doyurulmamış ve giderilmemiş arzuların, kişide doğal olarak yarattığı istenmeyen sinir harbi şeklinde açıklamaktadır (Soykan, 2003).

Öfkeyi TDK güncel sözlüğü “Engelleme, incinme veya gözdağı karşısında gösterilen saldırganlık tepkisi, kızgınlık, hışım, hiddet” şeklinde ifade etmektedir. Günlük hayatımızda önemli bir yere sahiptir. Doğru bir şekilde ifade edilebilirse sağlıklı bir duygu olabilir. Fakat kontrolden çıkıp yıkıcı boyuta geçerse durdurulması gerekebilir. Bu söylemlerden hareketle belki de en zararlı duygu durumu olarak nitelendirilebilir.

Şaşkınlık: Düşünceleri karışık, ne yapacağını bilemeyen durumda olan kişilere denir (TDK). Şaşkın olma durumunun icraata geçmiş hali de denilebilir.

Sevgi: İnsanı canlı veya cansız herhangi bir şeye karşı ilgi duymasını sağlayan duygunun adıdır (TDK). Sevginin olumlu bir duygu olduğu söylenebilir. Sevgi, kişileri birbirine yakınlaştıran bir duygudur (Tarhan, 2018).

Utanç: Kişilerin yaptıkları veya başkalarının yaptıkları herhangi bir şeyden dolayı utanma hali olarak açıklanabilir (Nedim Bal ve Öner, 2014).

Duyguların düzenlenmesi ve yönetilmesi: Duyguların düzenlenmesi ve yönetilmesi deyince akla duygu eğitimi gelebilir. Duygu eğitimi, kişilerin duygularını tanımasını ve

öğrenmesini hedef edinen bir eğitimidir (Otluoğlu, 2002). Duyguların düzenlenmesi ve yönetilip yönlendirilmesi düşüncesi eski zamanlardan beri düşünülse bile üzerine araştırma yapılması durumunun yeni ortaya çıkan bir durum olduğu söylenebilir. Duygular hayatımızın her alanında bizimle birlikte. Yaptığımız her şey hislerle ilgilidir. İnsanları hissettiklerinden ayrı düşünemeyiz. Gösterilen her davranış, kullanılan her bir sözcük, takınılan her türlü tavır duyguların bir sonucudur. Duyguların, insanların hayatlarını olumlu veya olumsuz etkilediği söylenebilir. Aynı zamanda insanların hayatlarına da yön verebilir. Hissettiklerimiz neticesinde davranışlarımız şekillenir. Yerinde verilemeyen tepkiler, hissedilen duyguları karşılamayan davranışlar kişileri ruhsal bunalımlara, sosyal zorluklara, kopuk iletişimlere itmektedir (Gross, Thompson, 2006, akt. Ataman, 2011). İnsanların ruhsal olarak kendilerini iyi hissetmelerinin ve psikolojilerinin korunmasının en önemli yollarından biri de duyguların düzenlenmesidir (Ataman, 2011). Duygu düzenleme kavramı yeni karşılaşılan bir kavram olarak karşımıza çıkabilir. O halde tanımına bakıp ne olduğunu anlamaya çalışmakta fayda vardır.

Duygu düzenleme, insanların gayeleri doğrultusunda duygularını yönetip kontrol altına alabilme durumudur (Ecirli, Ogelman, 2015). Duygular, kişilerin kendi kendilerine veya dışarıdan birilerinin müdahale etmesi yoluyla belirli bir süre izlemeye alınır. Sadece olumsuz duygular düzenlenmez, olumlu duygular da düzenleme süreci içerisine girmektedir (Ataman, 2011). Duygu yönetme süreci olarak da adlandırılan bu süreç kişinin duygusal olgunluğa erişmesi olarak da adlandırılabilir (Töremen ve Çankaya, 2008).

Günlük hayatta karşılaşılan sorunlar, stres, kaygı, yetersizlik duygusu, her şeyin en iyisini yaptığını düşünme, bencillik, kin duyma, nefret, aşırı ilgi merakı vb. duygular düzenlenmesi ve kontrol altına alınması gereken duygulardır. Bu duygular düzenlendiği ve kontrol altına alındığı takdirde insanların hayatlarını kolaylaştırabilir. Daha kaliteli ve

yaşanılabilir bir hayat imkânı bizlere sunabilir. Toplumlar, kendilerini yönlendiren düşünceler sayesinde yaşadıkları zamana ayak uydurabileceklerini düşünmektedirler. Dolayısıyla bu ayak uydurma durumunun sıklıkla kullanıldığı en temel yer okullardır (Uzan, 2018). Okullardaki dersler belli müfredatlara bağlı olarak verilir. Müfredatları oluşturan şeyler ise eğitim ve öğretim, plan ve programlarıdır. Her ülke milli düşünce biçimine uyacak, öğrencilere gerekli bütün kabiliyetleri ve becerileri kazandıracak, içinde bulunulan zamanın koşullarına göre şekillenecek, insanların ihtiyaçlarını giderme noktasında destekleyici olacak, zihinsel, bedensel ve ruhsal gelişimi olumlu yönde gerçekleştirecek, bilime ve teknolojiye uyum sağlayabilecek bir eğitim ve öğretim programı oluşturmaktadır. Bu eğitim ve öğretim programları öğrencilerin hangi yaşta hangi becerilere sahip olacağını önceden belirlediği için yaşlara göre duygusal gelişim evreleri de az çok şekillenebilir.

Geçmişte öğrenmeler bilişsel özellikleri ileletmeye dayalı katı, sert ve sıkıdır. Gelişen teknoloji ve ilerleyen bilim ile birlikte daha aydın olarak nitelendirilen çağımızda bu öğrenme şekli bireyleri sosyal ve duygusal taraflarına etki edemediği için yeterli olmamaktadır (Espelage ve Swearer, 2003). Dolayısıyla yaşanan bu olaylar eğitimde bireyselleşmeye gidilmesi gerektiğinin sinyallerini vererek öğrenci merkezli eğitim anlayışını işaret etmektedir. Bireysel farklılıkların olduğu kabul edilerek öğrenme sistemlerinin de bunun üzerine inşa edilmesi ve öğrencilerin duygularının arka plana atılmaması fikri tekrar yüzeye çıkmıştır (Huitt, 2001).

Vygotsky, 1986 yılında bilişsel gelişim kuramını geliştirerek öğrenmelerin zihinsel boyutunun yanında duygusal bir boyutunun da olduğunu, duygulardan yararlanılması gerektiğini ve öğrenmelerin çevreden, toplumdaki, duygulardan etkilendiğini belirtmektedir. Kişinin etrafındaki her şey düşünce sistemini ve duygularını etkileyebilir. Etkilenen insanlar olması gerekenden farklı tepkiler vererek hem kendilerini hem de başkalarını zora

sokabilirler. Çocukluk dönemi, ergenlik dönemi, derslerden kötü not alma durumu, boşanmış anne baba, aile içerisindeki duygusal veya psikolojik şiddet, sevilme duygusu, madde bağımlılığına eğilim durumları vb. günlük hayatta karşılaşılabilecek olumsuz durumlardan bazılarıdır. Bu durumlarda olan öğrenciler fark edilip gerekli desteği almaları sağlanabilirse hem öğrencilerin ruhsal bozukluk durumları giderilebilir hem de akademik anlamdaki başarısızlık en az seviyeye indirilmeye çalışılabilir. Öğretmen- öğrenci, öğrenci- öğrenci, aile- öğrenci vb. ilişkiler de kişilerin tepkide bulunmalarını sağlayan duygularını kontrol altına almaları ile düzenlenebilir ve iyileştirilebilir. Bunun içinde öğrencilerin duygusal zekalarına hitap edilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte okullarda yeni yeni adını duymaya başladığımız duygusal okuryazarlık kavramını iyi anlamak ve gerçekleştirmeye çalışmak, duygularını kontrol edebilen bireyler yetiştirmede yardımcı olabilir.

Duygusal zekâ. Thorndike, 1920'li yıllarda zekanın birden fazla yönü olduğunu keşfederek sosyal yönü için insanları anlayabilme ve yönetebilme becerisi ve yeteneğinin duygusal zeka kavramının odağını oluşturduğunu belirtmektedir (Çıtak, 2017; Delikoyun, 2017; Newsome, Day ve Catano, 2000; Uzan, 2018). Duygusal zekâ, ilk olarak 1985 senesinde akademik bir kavram olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde yazılan "A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence; Self Integration; Relating to Fear, Pain and Desire" isimli Wayne Leon Payne'nin doktora tezinde görülmüştür. Tezde Payne, duygusal zekâyı o zamana kadar ihmal edilen bir biliş biçiminde dile getirmiş, değişen ve ilerleyen dünyada insanların duygularını bastırıldığını, saklamaya çalışıldığını dolayısıyla bu durumun duygusal gelişmeye mani olduğu düşüncesi ile duygusal zekâ kavramını felsefi yönden incelemiştir (Uzan, 2018).

Duygusal zekâ kavramını ilk kez tüm yönleriyle araştıran ve kuram şeklinde ifade eden çalışma ise New Hampshire Üniversitesinden John D. Mayer ve Yale Üniversitesinden

Peter Salovey adlı kişilerin 1990 senesinde yayımladığı “Emotional Intelligence (Duygusal Zekâ)” adlı makaleleridir. Duygusal zekâ kavramını, zihinsel bir kabiliyet olduğunu düşünerek sosyal zekânın bir alt boyutu olarak tarif etmişlerdir (Mayer, Salovey, 1990; Akt. Maboçoğlu, 2006).

Duygular kişilerde doğduklarından beri mevcuttur, fakat olanların farkında olmak, kişilerin istekleri doğrultusunda yönetmek, düşünce süzgecinden geçirerek davranışlara dökmek duygusal zekâ olarak adlandırılmaktadır (Yeşilyaprak, 2001) . Duygusal zekâ, kişinin kendisinin ve kendisinden başka birilerinin de duygularını, davranışlarını ve hislerini gözleme, tepkiler arasında ayırım yapma, bireysel düşünce ve icraatlarını düzeltme ve yönlendirmede gözlem yapılan bilgiyi kullanma becerisi şeklinde tanımlanmaktadır (Mayer ve Salovey, 1990, akt. Alemdar, 2014). Salovey ve Mayer, 1997 yılında duygusal zekâ ile ilgili yeni bir tanımlama yapmıştır. Buna ihtiyaç duymalarının sebebi ortaya attıkları bu kavramı bir süre geri plana attıklarını düşünmeleridir (akt. Avcı, 2017). Duygusal zekâyı, duyguların doğru şekilde idrak edilmesi, çözümlenmesi ve ifade edilmesi, hissedilenlerden hareketle düşünce oluşturulabilmesi, duygusal ve analitik ilerlemeyi ve değişimi yapmada beceriler ile hisleri ayırt ederek kullanabilme olarak belirtmişlerdir (Avcı, 2017). Duyusal zekâ, kişinin her şeyiyle duyguları ile mücadele edebilme yeteneğidir (Alemdar, 2014). Bundan hareketle duygusal zekâ için kişinin duygularını kontrol altına alma ve düzenlenme yeteneği denilebilir.

Duyguların iletilmesi, düşüncenin duygu ile birleşmesi ve bütünleşmesi için zihinsel hareketlere ihtiyaç vardır. Bu zihinsel hareketlerin doğru anlaşılması ve zihinsel hareketleri yönlendiren duyguların anlamlandırılması ve yönetilmesi duygusal zekâ olarak tanımlanmaktadır (Tarhan, 2018). Duygusal zekâ kavramını kişilik özelliği olarak incelemekle birlikte kişiliğin farklı yönlerini de ele alarak incelemek gerekmektedir (İsme,

2001). Sü Eröz ise duygusal zekâyı tanımladığı ifadesinde kişiyi uyaran içsel ve dışsal mesajların olduğunu belirterek verilmek istenen mesajların düzgün şekilde algılanması sonucunda kişinin hangi davranışı sergileyeceğini seçme eyleminin duygusal zeka ile ilgili olduğunu belirtmektedir (Sü Eröz, 2013).

Duygusal zekâ kavramının gelişmesini, ilerlemesini hızlandıran ve literatürde adının sıklıkla geçip üzerine tartışılmasını sağlayan ögenin Daniel Goleman'ın 1995 senesinde yazmış olduğu “Duygusal Zekâ” isimli kitap olduğu söylenebilir. Goleman, duygusal zeka kavramını kişinin özünü harekete teşvik etmesi, karşılaştığı engellere nazaran yoluna devam edebilmesi, ruh halini kontrol altına alarak kendini toparlayabilmesi, kendi duygularına yenilmemeyi öğrenebilmesi, kendisini başkasının yerine koyarak empati yapabilmesi ifadeleri ile tanımlamıştır. Bar-On ise duygusal zekâyı, kişinin toplumsal dayatma ve isteklerle baş etmesinde, kişiye başarı elde ettirmek üzere kabiliyetini etkileyen bilişsel olmayan becerilerin bütünü şeklinde ifade etmektedir (Bar-On, 1995, akt. Yaylacı, 2006). Aynı zamanda duygusal zekâ sayesinde kişiler arasında sağlıklı bir iletişim kurma yeteneğini ilerlettiğini ve birden bire oluşan vakalara karşı uyum sağlayabilmesini ve toplumsal beklentileri giderme noktasında daha başarılı olunacağını belirtmiştir (Delice ve Günbeyi, 2013). Bar-On, Delice ve Günbeyi'nin söylemlerinden hareketle zekâ kavramının sadece bilişsel bir yönü olmadığı aksine bilişsel yönünü destekleyen duygusal yönünün üzerine düşülmesi gereken önemli bir kavram olduğu söylenebilir. İnsanların; sağlıklı bir iletişim kurabilmesi, hayatlarını düzene koyup, başarılı ve mutlu olabilmeleri, karşılarına çıkan zorluklarla mücadele edebilmeleri için duygusal zekâlarını harekete geçirerek aktif olarak kullanmaları gerekmektedir (Stein, Book, 2003, akt. Aslan, 2013).

1 1955 yılında Albert Ellis'in “Mantıksal ve Duygusal Terapi” adlı tezi,

- 2 1960'lı yıllarda Walter Mischel'in duygusal ve sosyal kabiliyetlerin, bilişsel becerileri desteklediğini ortaya koyan araştırmaları,
- 3 1973 yılında McClelland'ın "Zekâ Yerine Yeterliliğin Sınanması" adlı tezi,
- 4 1985 yılında Wagner ve Sternberg'in pratik zekâ üzerine araştırmaları,
- 5 1986 yılında Wayne Leon Payne'nin duygusal düşüncenin ilerleyişini anlattığı tezi duygusal zekâ kavramının temellerini oluşturmaktadır.

Yukarıda adı geçen ve daha sonrasında da yapılan araştırmaların neredeyse hepsinde duygusal zekâ kavramının insanlara ait olan tüm beceri ve kabiliyetlerle yakından ilgisi olduğu, insanların yaşamlarının her döneminde bu kavrama ihtiyaç duyduğu görülmektedir (Özerbaş Somuncuoğlu, 2004).

Kuzu'ya göre;

- 1 Cinsiyet
- 2 Yaş
- 3 Eğitim
- 4 Ailenin eğitim durumu
- 5 Ailenin maddi geliri
- 6 Ailenin çocuk büyüme teknikleri
- 7 Çocukluğun yaşandığı yer vb. duygusal zekâyı etkileyen ve şekillendiren etmenlerdir (Kuzu, 2008) .

Duygusal zekâ, kişinin kendisine veya bir başkasına ait olan duyguları doğru bir şekilde anlayarak çözümlemesi, bahsi geçen duygular ve hisler arasındaki farkı anlayarak gözlemlediği bilgileri kendi tavır ve tutumlarında kullanabilme becerisidir (Şirin, 2007). Özetlemek gerekirse duyguların mantıklıca kullanılmasıdır (Kalyoncu, 2011).

Tarhan 2012 yılında yazdığı kitabında duygusal zekâyı oluşturan bazı niteliklerden bahsetmiştir (Tarhan, 2012, s. 22). Bu nitelikler:

- 1 Özbilinç: bireyin kendisinin farkında olarak tanınması
- 2 Özdenetim: bireyin dürtüleri denetim altında tutabilmesi
- 3 Empati: duyguları dile getirme ve diğerlerinin duygularını anlama
- 4 Sebat: zorluklar olsa da vazgeçmeme
- 5 Motivasyon: kendini güdüleyerek harekete geçirme
- 6 Herkese, her ortama ve her olaya uyum sağlayabilme
- 7 Çözüm odaklı olarak sorunları giderebilme arzusu
- 8 İyi düşünme odaklı olma
- 9 Yeni tecrübeleri gerçekleştirecek cesaretinin olması
- 10 Kendini geliştirmeye ve iyi yönde değiştirmeye meyilli olmasıdır.

Duygusal zekâ seviyesi kişilerde genetik değildir, öğrenilme ve geliştirilme durumu söz konusudur (Yüksel, 2006). Duygusal zekâyı geliştirmek için aşağıda sıralanan yedi kurala uyulması gerekmektedir (Doğan ve Demiral, 2007, akt. Avcı, 2017):

- 1 Kendini tanıma: kişilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini keşfederek, ahlaki tutumlarının neler olduğunu bilerek, yaptıkları hataların farkına vararak, olumlu veya olumsuz yönlerini değerlendirerek kendileri ile ilgili her şeyi bilmeleri durumudur.
- 2 Duyguların kontrolü: kişilerin duygularının farkında olarak olumsuz olan taraflarını değiştirmeye çalışmasıdır.
- 3 Farklılıklara karşı hoşgörü: herkesin birbirinden farklı olduğunu düşünerek hareket etmesidir. Bireysel farklılıklara saygı duyarak hareket etmesidir.
- 4 İletişim kurma becerisi: kişinin başkaları ile iletişime zorlanmadan geçebilmesidir.
- 5 Problem çözücülük: kişilerin karşılaştıkları sorunlar karşısında düşünerek içinden çıkmak için bir çözüm yolu bulma kabiliyetine sahip olmasıdır.
- 6 Eleştiriye karşı açıklık: kişinin kendini tanıması, iyi veya kötü yönlerini bilmesi için eleştiriye açık olması gerekir. Eleştirilerden hareketle kendini düzelterek değişmesidir.

7 İnsanlara karşı ilgi: kişiler karşısındakilerle iletişime geçerek yaşadıkları olaylar sonucunda tepkisiz kalmamalıdır. Günlük hayatlarındaki iletişim sonucu birbirlerinin kültürleri hakkında bilgi sahibi olabilmelidirler. Kişiler birbirlerini keşfederek ilişkilerini sağlam kurmalıdır.

Ayrıca problem çözme ve engelleri ortadan kaldırma kabiliyetinin diğer kişilere daha yüksek olduğu gözlemlenen kişilerin duygusal zekalarının daha yüksek olduğu söylenebilir (Şahin, 2015). Aşağıdaki tabloda bilişsel zeka ve duygusal zekânın birbirinden farklı yönleri gösterilmiştir.

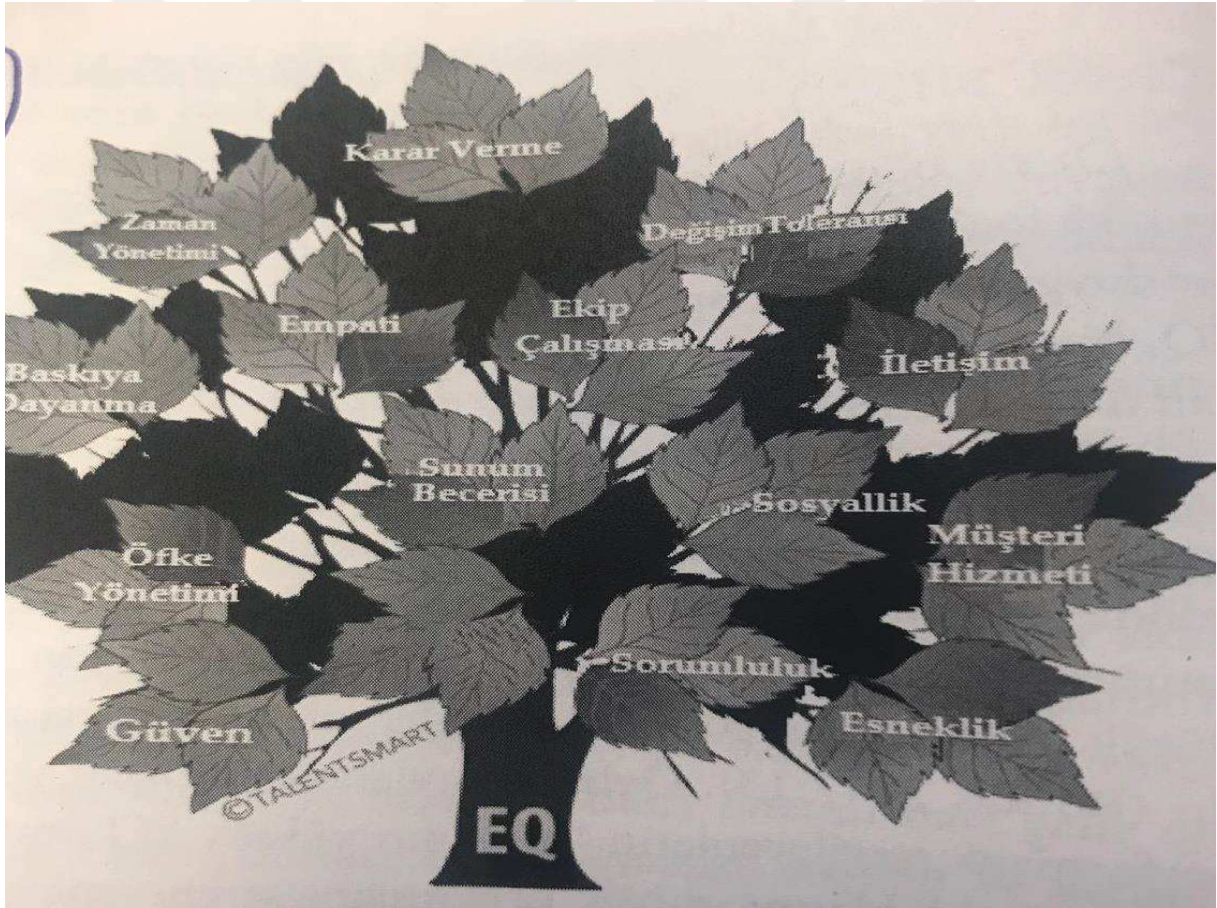
Tablo 1

Bilişsel Zekâ ve Duygusal Zekâ

BİLİŞSEL ZEKA (IQ)	DUYUŞSAL ZEKA (EQ)
Düşünmek, tartmak	Birleştirmek
Bütün verileri toplamak	Yeni fikirler bulmak
Anlamını kavramak	Yeni anşam oluşturmak
Mantıkla karar vermek	Deneme yanılma yoluyla karar verme
Zaman ve sükûnet	Acele ve sabırsızlık
Beyinle	Karineden
Gerçek veriler	Yumuşak bilgi
Analitik	Bütüncül
Mantıkla yönetilen	Duygusal
Beynin sol yarısı	Beynin sağ yarısı
Eğer ve fakat	Burada ve şimdi
Tartarak karar vermek	Anında karar vermek
Düşünmek	Hissetmek
Denemek, kontrol etmek	Verilen kararların doğruluğuna inanmak
Kelimler ve sayılar	İnsanlar ve durumlar
Geçmiş anlamak	Geleceği etkilemek
Mantık	Psikomantık
Soğuk, keskin	Sıcak, bulanık
Mesafeli	Yakın
Benmerkezci	Çoğul
Yalıtılmış	Bağımlı
Eril	Dişil
Anlayış	Duygu
Eğitim	Yürek

Kaynak: Brockert ve diğ.,2000; akt. Avcı, 2017, s. 79

Goleman'a göre insanların hayatlarında olan biten her şey bilişsel ve duygusal zekâ ile ilgilidir. Okul, aile, iş hayatlarında da başarılı ve mutlu olmak isteyen insanların bilişsel zekâlarının yanında duygusal zekâlarını da kullanmaları gerekmektedir (Mumcuoğlu, 2002). Günümüzdeki çalışmalara bakılacak olursa iş yaşamında en iyi performansı sergileyen kişiler iş arkadaşları ile sağlıklı iletişim kurabilen, problemleri çözme yeteneğine sahip olan, ekip çalışmasına yatkın kişilerdir. Bu da bahsi geçen iyi performans sergileyen kişilerin duygusal zekâlarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Alparslan ve Çetinkaya, 2011).



Şekil 3: Kritik becerilerin temeli olarak duygusal zekâ.

Kaynak: Bradberry ve Greaves, 2017, akt. Avcı, 2017 s. 82

Buraya kadar olan kısımda gerek tanımlardan gerekse şekil ve tablolardan hareketle duygusal zekânın ne olduğunu anlatmaya çalışılmıştır. Tek bir tanımı olmaması konunun

ayrıntılı, araştırmaya, değişime ve dönüşüme açık olmasından kaynaklanıyor olabilir. Tanımları destekleyecek ve güçlendirecek bir önemli nokta daha vardır. Bu da duygusal zekâ modelleridir. Mayer ve Salovey, Bar-On, Goleman, Cooper ve Sawaf isimli araştırmacıların duygusal zeka konusunu çalışarak birbirinden farklı, fakat birbirlerini etkileyen modeller ortaya koydukları söylenebilir. Bu da Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2

Temel Duygusal Zekâ Modelleri

MAYER VE SALOVEY	BAR-ON
1.Duyguları algılama ve ifade etme	1.Kişisel beceriler
2.Duyguyla düşüncüyü kaynaştırma	2.Kişilerarası beceriler
3.Duyguyu anlama ve analiz etme	3.Uyumluluk
4.Duyguyu kontrol etme	4.Stres yönetimi
	5.Genel ruh hali
GOLEMAN	COOPER VE SAWAF
1.Kişisel yeterlilik: duygusal farkındalık, öz bilinç, duyguları yönetme, motivasyon	1.Duyguları öğrenmek
2.Sosyal yeterlilik: empati, sosyal Beceriler	2.Duygusal zindelik
	3.Duygusal derinlik
	4.Duygusal simya

Kaynak: Acar, 2001, akt. Avcı, 2017 s. 84

Okuryazarlık nedir? Gelişmiş uygarlık ve çağdaş hayat kavramları büyük ölçüde okuma- yazma ile ilgili faaliyetlere dayanmaktadır. Bununla birlikte okuryazarlık, merak eden, araştıran, sorgulayan, eleştiren, okuyan, yazan ve bunları kültür haline getirecek olan kişileri ve çevreleri bünyesinde barındırır (Nergis, 2011). Okuryazarlık halk arasında okuma ve yazma eylemlerini yapabilme becerisi anlamına gelebilir. Temel olarak bakılırsa harfleri ve işaretleri okuyup anlama becerisine okuryazarlık denilebilir. İki kelimededen oluşan bu kavram okuma ve yazma becerilerini yerine getirme durumu olarak ifade edilebilir. Türk Dil Kurumu Sözlüğüne bakıldığında bir önceki cümleyi doğruladığı görülmektedir. Okuryazar kavramı okuma ve yazma bilen, bunun için öğretim görmüş kişiler olarak tanımlanmıştır. Okuryazar olma durumunu gerçekleştirebilen kişiler ise okuryazarlık kavramı içerisinde

değerlendirilebilir. Bu haliyle okuryazarlık kavramına bakıldığında kavramın tanımının ve çalışma alanlarının çok eskiye dayandığını düşünülebilir. Fakat alan yazını tarandığında 1960'lı yıllardan önce gerektiği kadar üzerine düşülmediği görülmektedir (Yıldız, 2007).

1960'lı yıllardan sonra yapılan araştırmalar, değişen toplum algısı, gelişen teknolojik ve bilimsel çalışmalar, okuryazarlık algısı üzerine yoğunlaşmaya başladığını gösterir niteliktedir (Yıldız, 2007). Üzerine düşünülen ve fikirler ortaya atılan bu kavram farklı farklı alanlarda uğraşan kişiler içinde araştırma ve merak konusu haline geldiği söylenebilir. Dolayısıyla okuryazarlık çok farklı alanlara konu olabilir hale gelmeye başlamıştır. Bilimden felsefeye, antropolojiden eğitim alanına kadar farklı meslek gruplarını da etkisi altına alabilecek bir boyuta ulaşarak araştırmalara konu olabilir.



Şekil 4: Okuryazarlığın kullanıldığı alanlar.

Kaynak: Baynham, 1995, s. 21: akt. Alemdar, 2014, s. 10

Şekil 4'te görüldüğü üzere okuryazarlık kavramı sosyoloji, antropoloji, tarih, psikoloji, dilbilim, eğitim gibi alanlarda ilgi çekmeye başlamıştır. Bu alanlarda yapılan çalışmalara da konu olmuştur. Dolayısıyla okuryazarlık kavramının alanyazını yavaş yavaş oluşmaya başlamıştır denilebilir (Yıldız, 2007). Farklı alanları da etkileyen ve o alanların ilgisini çeken

bu kavramın tanımının okuma yazma bilme durumu olarak yapılması günümüzde pek de uygun bir tanımlama olmayabilir. Farklı bilim insanlarının, düşünürlerin ve araştırmacıların konu üzerinde çalışarak ortaya attıkları pek çok tanımlamanın olduğu gözle görülür bir gerçektir. Teknolojinin hızla gelişmesinin ve ilerlemesinin bilimi, eğitimi, toplumları, kültürleri vb. her şeyi de etkileyerek değişime ve dönüşüme ittiği söylenebilir. Değişim dediğimiz kavramın etkisi yavaş yavaş ama bir o kadar da hızlı bir şekilde ortaya çıkabilir. Değişim, kişinin etrafındaki her şeye değerek farklılaşmasını sağlayabilir. Bilim ve bağlantılı olduğu eğitim dünyasının da teknolojiden nasibini her geçen gün fazlasıyla aldığı söylenebilir.

Bilim ve teknoloji çağının başlamasından önce bile gelişmiş ülkeler, toplumlarındaki belli kitlelerin değil de herkesin okuryazar olma, bilgi denilen kavrama erişme, onu yerinde kullanma ve işleme, değerlendirme yapma gibi becerilere sahip olmalarını amaç edinmişlerdir. Bununla birlikte Türkiye Cumhuriyeti'nde de dünyadaki bilimsel gelişmelerin ışığında hem bilgi çağına ulaşmaya yardımcı olacak araçları keşfetmek için hem de okuryazarlık kavramı üzerinde çalışmaktadır (Önal, 2010). Bütün bunlardan hareketle okuryazarlık kavramı için okuma ve yazma kavramlarının tanımlarından hareketle okuryazar olma durumu gibi bir açıklamasının yapılması günümüzde tatmin edici bir açıklama olmayabilir. Kaldı ki farklı kişilerin tanımları okunduğunda okuryazarlık kavramının tanımı konusunda tek bir açıklamaya bağlı kalınmadığı ve kesin bir fikir birliğinde bulunulmadığı görülmektedir (Altun, 2005; Gürsoy, 2017; Wagner ve Kozma, 2003).

1950'li yıllardan sonra okuryazarlık kavramının okuma ve yazma kavramları ile harmanlanmış fakat onlardan bazı yönleri ile farklı olduğu, üzerinde çalışılarak daha donanımlı tanımlamaların yapılabileceği, alfabeyi okumak ve anlamaktan çok daha derin bir anlamının olduğu düşüncesi ileri sürülmüştür (Aşıcı, 2009; Önal, 2010). Farklı tanım örnekleri verilerek yukarıda bahsi geçen durumlar örneklenmeye çalışmıştır.

Altun, okuryazarlık kavramının yazı sembollerini okuma ve anlamanın yanında nesne, olgu ve olayları daha farklı ve detaylı olarak anlama ve değerlendirme yapma işini gerçekleştirirken kendinden bir şeylere de ekleyerek kişinin kendini ifade etme durumu şeklinde tanımlanabileceğini belirtmiştir. Devamında ise okuryazarlık becerisinin özünde etkileşim olduğunu belirterek bireylerin ve toplumların birbirlerini anlama, kuralları yorumlama ve başkalarına aktarma gibi şeylere de imkan sağladığını ifade etmiştir (Altun, 2005).

Aşıcı ise okuryazarlık kavramını okuma ve yazma eylemlerinin dışında kişinin yaşamını da içine dahil ederek kendini ve etrafındaki her şeyi algılaması, bunu davranışa dökerek ilişkilerine yansıtması ve her şeye bir anlam yükleme süreci şeklinde açıklamıştır (Aşıcı, 2009). Eski zamanlarda harfleri okuma ve yazma olarak adlandırılan okuryazarlık kavramı teknolojinin gelişmesi, ilerlemesi, yeni yöntemlerin ortaya atılması, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin çeşitlendirilmesinden hareketle daha kapsamlı bir hal almıştır. Değişik türlerde verilmek istenen mesajları doğru algılama ve yorumlama becerisi olarak adlandırılabilir (Potter, 2005). Okuryazarlık genel bir ifade ile toplumun anlam yüklediği bazı simgelerin karşılıklı iletişimi kolaylaştırmak için kullanılmasından doğan yetenektir (Kress, 2003).

Okuma ve yazma bilmek demek okuryazar olmak demek değildir. Okuryazar olma durumu bahsedilen herhangi bir şeyle ilgili bilgi sahibi olmak ve anlamak demektir (Aykaş ve Kaplan, 2017).

Okuryazarlık türleri. Fazla tanımı yapılan ve tanımlarında daha karmaşık becerileri yapabilme durumlarını ifade eden okuryazarlık kavramının türleri de oldukça fazladır. Alan yazını incelendiğinde görülecektir ki okuryazarlık kavramının çok farklı türleri mevcuttur.

“Ağ Okuryazarlığı, Ahlak Okuryazarlığı, Amerikan Okuryazarlığı, Anayasa Okuryazarlığı, Bilgisayar Okuryazarlığı, Bilimsel Okuryazarlık, Coğrafya Okuryazarlığı, Çevre Okuryazarlığı, Çoklu Kültür Okuryazarlığı, Dans Okuryazarlığı, Dijital/ Sayısal Okuryazarlık, Dünya Okuryazarlığı, E-Okuryazarlığı, Ekonomi Okuryazarlığı, Eleştirel Okuryazarlık, Enformasyon Teknolojisi Okuryazarlığı, Eskiçağ Okuryazarlığı, Gazete Okuryazarlığı, Görsel Okuryazarlık, Grafik Okuryazarlığı, İnternet Okuryazarlığı, Kültür Okuryazarlığı, Kütüphane Okuryazarlığı, Matematik Okuryazarlığı, Medya Okuryazarlığı, Meslek Okuryazarlığı, Politika Okuryazarlığı, Sinema Okuryazarlığı, Tarım Okuryazarlığı, Tarih Okuryazarlığı, Teknoloji Okuryazarlığı, Televizyon Okuryazarlığı, Tüketici Okuryazarlığı, Yasa Okuryazarlığı, Yatırım Okuryazarlığı, Yurtaşlık Okuryazarlığı, Web Okuryazarlığı” (Önal, 2010, akt. Aykaş ve Kaplan, 2017, s. 294).

Yukarıda okuryazarlık türleri yazılmıştır. Daha fazla tür ile örnekler çoğaltılabilir. Türlerinin çok fazla olmasından hareketle okuryazarlık kavramının tek bir tanımının yapılamaması normal karşılanabilir. Çünkü tek bir tanımla bütün bu türleri genel olarak ifade etmek mümkün olmayabilir. Yukarıda adı geçen okuryazarlık türlerinin tek tek açıklanmasının gerek olmadığı görüşüne varılmıştır. Çünkü araştırmanın başlığında yer alan duygusal okuryazarlık kavramı araştırmayı ilgilendiren asıl okuryazarlık türüdür.

İnsanların duyguları ile hareket ettiği söylenebilir. Hissettikleri şeyler doğrultusunda davranışlar sergilerler ve bu davranışları karşılardaki insanlarla iletişimin kopmaması için doğru yorumlaması gerektiği söylenebilir. Dolayısıyla duygusal okuryazarlık kavramının ayrı bir başlık altında detaylıca anlatılması uygun bulunmuştur.

Duygusal okuryazarlık. Günümüzde en önemli şeylerden birinin kişinin duygularının doğru bir şekilde farkında olması denilebilir. Maboçoğlu, kişinin hislerinin farkına vararak, hislerinin ve duygularının anlatmak istediği şeyleri algılayarak duyguların gücünü elinde

bulundurması gerektiğini belirtmektedir (Maboçoğlu, 2006). Duygusal zekâ konusunda da sıklıkla geçen duygulara göre hareket etme durumunun anlaşılması gereken bir boyuta ulaşmaya başladığı söylenebilir. Duygulara göre şekil alınıyorsa, duyguların hissettirdikleri doğrultusunda davranışlar belirleniyor ve ona göre tavır takınılıyorsa duyguların kişiler için çok önemli olduğunu söylemek yanlış olmasa gerek. Bu kadar önemli bir pozisyonda olan duyguları iyi anlamak için öncelikle onları iyi okuyabilmek gerekebilir.

Duygusal okuryazarlık kavramının temel özelliği kişilerin bir şeyleri hissetmesi durumudur. Kişinin kendini psikolojik olarak iyi hissetmesi ve bunun için gerekli ortamın sağlanması kişilerin duygusal gereksinimlerinin giderilmesi ile mümkün olmaktadır. Bu da duyguların ve hislerin üzerinde detaylıca düşünme ve duyguları bir isimle tanımlayabilme zorunluluğunu meydana getirmektedir (Nemec ve Roffey, 2005; akt. Alemdar, 2014).

Duygusal okuryazarlık kavramını ilk defa Claude Steiner, 1979 senesinde “Alkolizmi Tedavi Etmek” isimli kitabında ortaya atmıştır. Sonrasında ise bir kuram haline gelmesine vesile olmuş, duygusal okuryazarlık kavramı üzerine fazlasıyla çalıştığı alanyazını incelendiğinde gözden kaçmayan bir gerçektir. Steiner, duygusal okuryazarlık kavramını bir beceri olarak görmekte ve duygusal okuryazarlık kavramını kişilerin kendi hayatlarını ve çevresindeki diğerlerinin hayatlarını geliştirip değiştirebilecek bir güç olarak nitelendirmektedir. Steiner’in düşüncelerinden hareketle duygusal okuryazarlık becerisinin bünyesinde kişisel bir güç olma durumunu barındırdığı söylenebilir. Ayrıca yukarıdaki görüşlerine ek olarak kişinin kendi duygularının farkında olması, bunu yaparken çevresindeki kişilerin duygularına da kayıtsız kalmaması, iletişime geçerek, her türlü soruya cevap vermesi kabiliyeti olduğunu belirtir (Steiner, 2003). Orbach, duygusal okuryazarlık becerisini, kişinin içinde olduğu olaya yakışacak biçimde tepkiler vermesi, bu tepkileri vermesine neden olan duyguların farkına varma kabiliyeti olarak tanımlamaktadır (Orbach, 1998, akt. Uzan, 2018).

Park ise 1999 yılında bireylerin duygularını ve hislerinin farkında olarak o hisleri tanıması, bir başka bireyin duygusal tepki ve tutumlarını okuyabilme yeteneği ve bahsi geçen iki durumu birbiri ile birlikte kullanarak sosyal ortamda iyi ilişkiler kurarak iletişime geçebilmesi ve bu yeteneğini geliştirebilmesi olarak duygusal okuryazarlık kavramını tanımlamaktadır. Weare, duygusal okuryazarlığın küçük yaşlarda edinilmesi gereken bir beceri olduğu düşüncesinden hareketle duygusal okuryazarlığın okullarda geliştirilmesi üzerine bir kitap yazmıştır (Weare, 2004). Adı geçen kitapta Weare, duygusal okuryazarlık becerisini, kişinin kendisini ve kendisinin dışında bir başkasını anlaması, kendi duyguları ve başkalarının duygularını okuyabilmeyi öğrenebilme olarak tanımlamaktadır (Uzan,2018).

Flynn (2010), kişinin duygularını keşfederek birbirinden ayırt etmesi, duyguları algılaması ve anlamlandırması, uygun yer ve zamanda doğru bir şekilde duygularını kullanabilmesi, gerektiği zaman yöneterek düzenleyebilmesi, genel olarak duygularını ifade edebilmesi niteliklerini taşıyan ve her bir niteliğin birbiri ile bağlantılı olması durumunu duygusal okuryazarlık becerisi olarak açıklamaktadır. Duygusal okuryazarlık, kişinin kendi duygularını ve hislerini anlaması gerektiği şekilde algılaması, çevre ile olan iletişimde algıladığı ve anlamlandırdığı duygularını düzenleyebilme durumudur (Mader, 2005). Hein, 2013 yılında duygusal okuryazarlık kavramını kişinin duygularını sözcüklere dökerek kendisini ifade edebilme kabiliyeti şeklinde belirtmiştir. Kişinin çevresine duyarlı olması, çevresindeki insanlar ile karşılıklı farkındalık içinde olması, anlayışlı davranışlar göstermesi, ruhsal olarak iyi ve başarılı olmasını sağlayan becerilerin tümünü taşıyan kişilere duygusal okuryazar denir (Balta Özkan, 2019).

Duygusal okuryazarlık, kişinin kendi içinde yaşadığı ve başkaları ile iletişime geçtiklerinde hissettikleri duyguları tanıma, algılama ve yorumlama, doğru ve uygun bir şekilde ifade etme, yararlı olacak şekilde kontrol altına alıp yönetebilme becerilerinin

toplamından oluşan bir kavram olarak açıklanmaktadır (Marris ve Rae, 2004). Bir başka tanımda ise duygusal okuryazarlık, kişinin kendi duygularını ifade edebilmesi, çözümleyebilmesi, sonrasında kontrol altına alarak düzenleyebilmesi ve bununla birlikte bir başkasının duygusuna da yakışır biçimde cevap verebilmesi durumu şeklinde ifade edilmektedir (Yeigh, 2016).

Duygusal okuryazarlık kavramının tanımı yukarıda adı geçen isimler dışında farklı kişilerden alınan açıklamalar ile çoğaltılabilir. Buradan anlaşıldığı üzere kesin, net ve ortak bir tanım cümlesi bulunmamaktadır. Tanımların hemen hemen hepsinde ortak olan kişilerin kendi duygularının farkında olması, duygularını anlamlandırarak ifade edebilmesi, gerektiği yerde ve zamanda doğru bir şekilde davranışa dönüştürebilmesi, duygularını düzenleme becerisine sahip olarak yönetebilmesi, tüm bunlarla birlikte kendisinin dışındaki insanların duygularının farkında olarak davranışlarına sebep olan duyguları okuyabilmesi ve çevresi ile sağlıklı iletişim kurabilmesi denilebilir.

Duygusal Okuryazarlık Bileşenleri. Duygusal okuryazarlık becerisi kişinin duygularını anlayabilmesi ve kişinin duygularını düzenleyebilmesi ve yönetebilmesi demektir (Steiner, 2014). Bu bölümde duygusal okuryazarlık becerisini oluşturan bileşenler yani duygusal okuryazarlık becerisinin alt boyutları açıklanacaktır. Duygusal okuryazarlık becerisi beş yeteneği bünyesinde barındırmaktadır. Bu yetenekler;

- 1 Kişinin duygularının farkında olması ve tanınması: insanlar kuvvetle hissettikleri duygularının farkında olurlar ve duygularını isimlendirebilirler. Fakat daha az sıklıkla hissedilen duyguları anlamlandıramayabilirler. Utanma, korku, şüphe, sevgi vb. duygularının farkında olmayan pek çok kişi olduğunu söylemek mümkündür. İnsanlar duygularının farkında olmadığı gibi hissettikleri bu duygulara neden olan şeylerinde de farkında değildirler. Dolayısıyla kişiye kötü hissettiren duyguların farkına

varılamaması ruhsal açıdan çeşitli sorunlara sebep olabilir. Bu yüzden kişinin öncelikle hissettiği ve yaşadığı duygunun ne olduğunu bilmesi gerekmektedir. Sonrasında ise o duyguyu anlamlandırarak nelerin o duyguya sebep olduğunu keşfetmesi gerekir. Duyguların farkında olunmazsa hissedilen duygunun kişiyi ve etrafındaki insanları nasıl ve ne kadar etkilediği bilinemez. Hissedilen o duygunun gücünün ve kişide uyandıracığı etkinin derecesi tespit edilemez.

- 2 Empati yapabilme becerisinin fazlasıyla gelişmiş olması: buradaki anahtar kelime empatidir. Steiner'a göre empati, kişinin kendi duygularının farkında olarak çevresindeki diğer kişilerinde duygularının farkında olması, anlayabilmesi ve kendi yaşıyormuş gibi hissedebilmesidir. Açıklamadan hareketle empati becerisine, kişinin kendisi ile ilgili olmayan durumları, duyguları ve hisleri anlama, algılama, yorumlama ve içselleştirerek değerlendirme ve çözüm üretme süreci denilebilir. Empati kurabilen insanlar, başka insanların duygularını kendi kalbinde hissedebilir ve o duygulara sebep olan şeyleri tahmin edebilir, duygunun ne kadar baskın olup olmadığını bilerek duygunun kişiyi nasıl etkileyeceğini kestirebilir.
- 3 Kişinin duygularını yönetme becerisine sahip olması: kişinin sadece duygularının farkında olması yeterli değildir. Farkında olduğu duyguları ne zaman ve ne şekilde ortaya çıkaracağı daha önemli bir noktadır. Olumlu olarak adlandırılan sevgi, aşk, umut, zevk vb. duygular, olumsuz olarak adlandırılan korku, nefret, öfke, suçluluk, kızgınlık vb. duygulardan farklı şekillerde dile getirilmelidir. Bunun yolunu bilmek gerekir. Eğer kişi bu yolu bilmiyorsa öğrenmelidir. Mutlu olduğu bir anda kızgınlık veya korku tepkisini vermemesi, hiç uygun olmayan bir ortamda öfkesini kusmaması gerekir. Bunun için de duygularını yönetmeyi bilmesi gerekmektedir.
- 4 Kişinin yapmış olduğu duygusal hatayı telafi etmesi: kişiler hayatlarında duygusal olarak pek çok hata yaparlar. Bunları telafi etme kısmına gelince ise tepkisiz kalırlar.

Kişiler, özür dilemek, hataları onararak telafi etmek, kendini doğru bir şekilde anlatmayı denemek için duyguları yönetme becerisine sahip olmalıdırlar. Böylelikle sergiledikleri davranışların sorumluluğunu almış olurlar. Duygularını yönetemezlerse çevreleri ile sağlıklı bir iletişim kuramayacakları için sürekli problem yaşarlar.

- 5 Duygusal okuryazarlık için yukarıda belirtilen becerileri bir bütün olarak düşünmesi ve kullanması: yukarıda anlatılan becerileri gerçekleştiren kişilerin duygusal etkileşim yeteneklerinin geliştiğini belirten Steiner, bahsi geçen 4 becerinin her birini kendi hayatında uygulayan kişilerin çevreleri ile sağlıklı bir iletişim kurduklarını belirtmiştir. Bunun sonucunda ise duygusal olarak kendilerini iyi hissettikleri ve olumlu duygular ile hayatlarını devam ettirdiklerini, yaşadıkları sorunları çözme konusunda daha başarılı olduklarını dile getirmiştir (Steiner, 2014).

Maddeler ve açıklamalarından da anlaşılacağı gibi Steiner, kendi duygularını tanıyabilen, empati kurabilen, duygularını yönetebilen, hatalarını fark ederek telafi edebilen kişilerin duygusal okuryazar olabileceklerini belirtmiştir. Duygusal okuryazarlık becerisini alt boyutlara ayıran bir başka isim ise Weare'dir. Weare, kişinin duygusal okuryazar olabilmesi için 3 önemli boyutun olduğunu belirterek bu boyutlara ait kişilerin sergilemesi gereken davranışları açıklamıştır (Weare, 2004, akt. Uzan, 2018, s. 23-25).

1. Kişinin kendini anlaması

- 1.1. Kişinin kendisi ile ilgili pozitif düşünme becerisine sahip olması

- 1.2. Kişinin kendi psikolojik dünyası ve içinde yaşadığı çevresi ile etkileşimde olduğu dünya ile ilgili olumlu şeyler hissetmesi

- 1.3. Kişinin hayatının sonuna kadar yaşadığı koşullara ve çevresine uyumlu olması,

2. Kişinin duygularını algılayarak düzeltmesi ve yönetmesi

- 2.1. Kişinin duygularını ayrıntılı bir şekilde tecrübe etmesi

- 2.2. Kişinin hissettiği duygulara neyin sebep olduğunu anlaması
 - 2.3. Kişinin hissettiği duyguları doğru ve düzgün bir biçimde dile getirmesi
 - 2.4. Kişinin hissettiği duygular sonucunda verdiği tepkileri gözlemleyerek olumsuz olanlarını düzeltebilecek yönetme becerisine sahip olması
 - 2.5. Kişinin kendisini neyin ne kadar süre ile mutlu ettiğini gözlemleyerek öğrenmesi
 - 2.6. Kişinin kendi duyguları ve başkalarının duyguları ile ilgili bildiği şeylerden hareketle karşılaştığı sorunları çözmesi
3. Toplumsal olayları ve ilişkileri algılama yeteneğine sahip olması
 - 3.1. Kişinin çevresindeki kişilere çeşitli duygular besleyerek aralarında bir bağ oluşturması
 - 3.2. Kişinin empati becerisine sahip olarak diğer kişiler üzerinde bunu göstermesi
 - 3.3. Kişinin çevresindeki kişiler ile sağlıklı bir iletişim kurması ve kurulan iletişim sonunda çevresine karşı olumlu tepkide bulunması
 - 3.4. Kişinin çevresi ile olan ilişkilerini düzenlemesi ve yönetmesi
 - 3.5. Kişinin kendi kendine yetmesi, kendini yönetilmesi, çevresindeki insanlardan bağımsız bir şekilde davranabilmesi ve kendine güveninin olması.

Weare'nin Steiner'a benzer şekilde duygusal okuryazarlık alt boyutlarını açıkladığını söylenebilir. Duyguları yönetme, empati, iletişim, duyguların farkında olunması vb. şeylerin her iki isimde de ortak olduğu görülen bir durumdur. Weare, alt boyut olarak nitelendiklerini daha ayrıntılı olarak maddelere dağıtarak açıklamış, kişiden o boyuttan beklenen davranışları anlatmıştır.

Alan yazınında önemli bir yere sahip olan Kandemir ve Dündar, duygusal okuryazarlık bileşenlerini şu şekilde açıklamıştır (Kandemir, Dündar, 2008, s. 85-86):

1 Empati

- 2 Kendini düzenleme
- 3 Kendini motive etme
- 4 Sosyal beceri
- 5 Duygusal farkındalık
- 6 Duyguları yönetebilme
- 7 Duygusal çöküntüyü yok etme
- 8 Sorun giderme
- 9 Kendine has ve bir başkasına ait duygusal süreçlerin farkındalığı, ilerletilmesi ve kullanılmasıdır.

Suhaily ve Riah, 2004 yılında duygusal okuryazarlığın alt boyutlarını (Suhaily ve Riah, 2004);

- 1 Empati
- 2 Duygusal farkındalık
- 3 Kendini motive etme
- 4 Sosyal beceri
- 5 Kendini düzenleme gibi beceriler olarak açıklamıştır.

Alemdar ise 2014 yılında yazdığı yüksek lisans tezinde duygusal okuryazarlık bileşenlerini (Alemdar, 2014,s. 17):

- 1 Motivasyon
- 2 Empati
- 3 Öz farkındalık
- 4 Toplumsal ilişkiler
- 5 Öz düzenleme becerileri olarak ifade etmiştir.

Duygusal okuryazarlık bileşenlerini, duygusal okuryazarlık kavramını oluşturan alt boyutlar şeklinde ifade edebilir. Bu alt boyutların ise kişinin kendi özelliklerinin farkında olması yani kendini tanıması, duygularının farkında olması, duygularını doğru bir şekilde ifade etmesi, duygularını gerektiği durumlarda düzenleyebilmesi ve yönetebilmesi, çevresindeki insanlara karşı gelişmiş bir empati yeteneğine sahip olması, çevresindeki kişilerle sağlıklı ve kesintisiz bir iletişim kurabilmesi, karşılaştığı sorunları değerlendirerek çözmesi, özgüveni olan biri olması becerilerini kapsadığı söylenebilir. Buraya kadar anlatılanların hepsinden hareketle bu çalışmada duygusal okuryazarlık bileşenleri veya alt boyutları olarak adlandırılan kısımlar motivasyon, empati, toplumsal ilişkiler, öz/duygusal farkındalık ve öz düzenleme becerileri isimleri kullanılarak açıklanmaya çalışılmıştır. Bu kısımdan sonra duygusal okuryazarlığın alt boyutları küçük başlıklar halinde birkaç cümle ile açıklanacaktır.

Motivasyon: bir ya da birden fazla kişiyi önceden belirlenen bir amaç doğrultusunda sürekli harekete geçirmek için yapılan şeylerin tümüdür (Ergül, 2005). Motivasyon kavramı sözcük olarak Latince hareket etmek manasında kullanılan “tomove” sözcüğünden türetilmiştir (Ud ve diğ. , 2012). Örucü ve Kambur’a göre motivasyon, kişinin duygu, istek, korku, düşünce vb. sonucunda belirli bir yöne doğru harekete geçmesi durumu şeklinde tanımlamaktadır (2008). Dolayısıyla motivasyonun insan davranışlarında çok önemli bir yere sahip olduğu gözlemlenmektedir (Ada ve diğ. , 2013). Aynı zamanda motivasyon, kişiyi harekete geçiren en baskın etmen şeklinde tanımlanmaktadır (Işıksaçan, 2008). Bir başka deyişle kişiyi davranış göstermeye mecbur bırakan, aynı zamanda davranışın ve tepkinin derecesini belirleyen, davranışa ve tepkilere yön veren ve sürekliliğini sağlayan şey motivasyon olarak adlandırılmaktadır (Aydın, 2005). Motivasyon içsel veya dışsal faktörlerin etkisi ile harekete geçebilir. Plotnik’e göre motivasyonun harekete geçmesini etkileyen bazı faktörler mevcuttur. Bunlar şu şekilde ifade edebilir:

- 1 Belirli davranışların kişinin beyninin ödül merkezini harekete geçirmesi
- 2 Kişinin değer gördüğünü düşündüğü şeyleri sürekli yapma isteği
- 3 Kişinin bireysel inançlarını doyurma, önceden belirlenmiş amaçlara ulaşma isteğidir (Plotnik, 2009).

Tüm bunlardan hareketle motivasyonun eğitim alanında da etkili olabileceği düşünülebilir. Eğitim ortamlarında bazı öğrencilerin sınıftaki veya okuldaki diğer öğrencilere göre daha fazla istekli ve motive olmalarının hangi sebeplere dayandığı sorusunun tahmini şu üç cevabı olabilir:

- 1 İlgiye dayalı motivasyon
- 2 Kişisel yeterliliğe dayalı motivasyon
- 3 Katkıya dayalı motivasyon (Mayer, 2003, akt. Alemdar, 2014).

Cevaplardan da anlaşılacağı üzere öğrenme ile ilgili motivasyon, ürüne veya olaya karşı takınılan bireysel tavır, kişinin özsel yeterli olma durumu ve kişinin çalışmasının kişiyi başarıya ulaştırması birbirleri ile orantılı olarak şekil almaktadır. Okullarda ve sınıflardaki öğrencilerin kişisel farklılıkları dikkate alınarak çeşitli amaçlar doğrultusunda motive edilmeleri sağlanmalıdır (Alemdar, 2014). Motivasyon, öğrenciye belirlenen amaç doğrultusunda göstermesi gerektiği davranışı yapma enerjisi sağlamaktadır. Dolayısıyla öğrenme-öğretme süreci içerisinde motivasyon çok önemli bir yere sahiptir (Akbaba, 2006). Kişiler de gerek okulda gerek toplumsal yaşamlarında gerekse iş veya arkadaşlık ortamlarında motivasyonun sağlanması halinde başarılı olma, kendilerini sevme ve kendilerine değer verme, bir şeyi başarabileceklerine olan inançlarının yerine gelmesi durumları gözlemlenebilir.

Empati: Empati kişinin kendini çevresindeki başka bir kişi yerine koyması, karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini doğru anlayarak kendi içinde hissetmesidir

(Dökmen, 1995). Empati kişinin bir olay veya durum karşısında kendisini başka bir kişi yerine koyarak onun bakış açısından duygularını doğru anlama becerisidir (Pala, 2008). Tanımda bahsi geçen kendini çevresindeki başka bir kişinin yerine koyma durumunun gerçekleştirilebilmesi için kişinin ilk olarak öz hislerini fark etmesi ve duygularını tanıması gerekmektedir. Empati ile duyarlılığın çok önemli derecede ilişkili olduğunu söyleyen Pala, duyarlı kişilerin empati becerilerinin daha yüksek olabileceğini dile getirmiştir (Pala, 2008). Empati kurma, kişiye bazı yönlerden yarar sağlar. Bunlar:

- 1 Bilişsel, psikolojik, gelişimsel ve ahlaki açıdan önemli bir yetenektir.
- 2 Kişiler arasındaki iletişimi sağlıklı hale getirerek engelsizliği ifade etmektedir.
- 3 Kişiler arasındaki ilişkilerdeki iletişim düzeyinin artmasına ve yaşanan sorunların çözülmesinde yardımcı olmaktadır.
- 4 Ev ve iş yaşamında başarılı olma ihtimali artmaktadır.
- 5 Kişinin kendisinden ve çevresindeki insanlardan farklı olan kişileri, kültürleri ve özellikleri hoş görerek iyi bir iletişim kurmasını sağlar (Goleman, 2003; Stein ve Book, 2003, akt. Pala, 2008).

Empati becerisi geliştirilebilen bir yetenektir (Alemdar, 2014). Milli Eğitim Bakanlığının internet sitesinde öğrencinin empati becerisini olumlu etkileyen bazı tutumlar şunlardır (MEB, 2013, akt. Alemdar, 2014):

- 1 Öğrencilerle davranışları hakkında konuşarak davranışlarının başka kişileri nasıl etkileyeceğinin anlatılması, olumsuz olan davranışların neden olumsuz olduğu anlatılarak düzeltilmeye yönlendirilmesi,
- 2 Anne ve babasının öğrenciye empatik bir davranışla yaklaşması,
- 3 Öğrencilerin, kendi duygularından hareketle aileleri ile yaşadıkları sorunları konuşarak çözmeleri hususunda yönlendirilmesidir.

Tüm bunlardan hareketle empati becerisinin kullanılması ile ortaya çıkan empatik anlayış günlük hayat içerisinde kişileri birbirine yaklaştırma ve kişiler arasındaki iletişimi kolaylaştırmayı amaçlamaktadır (Yüksel, 2004). Dolayısıyla kişilerin empati becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmelidir. Bunun yolunun da aile ve okul ortamından geçtiği düşünülerek öğretmenlerin ve ailelerin üzerine düşenleri yapmaları gerektiği söylenebilir.

Toplumsal Beceriler: Kişinin hem kendi hem de kendi dışındaki kişilerin duygu ve düşüncelerini anlama, bu anlamının sonucunda uygun davranışlar gösterme becerisidir (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Sosyal beceriler, kişilerin toplumsal ilişkilerinde kullandıkları, önceden belirlenen kurallar ile şekillenen, uzun veya kısa iletişimi gerçekleştirebilecek olan davranışların ortaya konma süreci şeklinde tanımlanmaktadır (Trower, 1980, akt. Çubukçu ve Gültekin 2006). Toplumsal beceriler, kişinin problemini çözme noktasında başka kişiler ile iş birliği kurabilmesi, karşılaştığı engelleri çözerek problemi yönetme becerisine sahip olmasıdır (Özdemir ve Özdemir, 2007). Toplumsal becerilere sosyal beceriler de denilebilir. Sosyal becerilerin taşıdığı pek çok özellik olabilir. Akkök, sosyal becerileri altı grupta toplamıştır (Akkök, 1996, s. 2-3):

- 1 İlişkiyi başlatma ve ilerletme kabiliyeti
- 2 Belirli bir grupla bir işi götürebilme yeteneği
- 3 Duygulara ve hislere dönük beceriler
- 4 Saldırgan tavır ve davranışlarla başa çıkmaya yardımcı olan beceriler
- 5 Stres ile baş etme becerisi
- 6 Plan yapma ve karşılaşılan problemler çözme becerisidir.

Yukarıda belirtilenlerden hareketle sosyal hayatı kolaylaştıran toplumsal becerilerin kişilere ve toplumlara birden fazla faydasının olduğu söylenebilir. Bahsi geçen faydaları Güçlü, üç başlık altında belirtmiştir (Güçlü, 1998, akt. Genç, 2005):

- 1 Toplumsal beceriler sosyal iletişimi başlatıp ilerletebilir.
- 2 Toplumsal beceri, karşılan sorun ve engelleri çözmeyi hedefler.
- 3 Toplumsal beceri, istenilmeyen ve olumsuz olarak nitelendirilen durumlar ile başa çıkılmasına yardımcı olur.

Toplumsal beceriler kişiyi hayata hazırlar denilebilir. Kişinin toplum içerisinde sağlıklı bir yer edinebilmesine ve kesintisiz iletişim kurmasına da zemin hazırlayabilir. Dolayısıyla öğrencilerin toplumsal becerilerini harekete geçirecek davranışlarını desteklenmelidir.

Öz/Duygusal Farkındalık: Kişinin olumsuz bir duygusunun farkına varması ile birlikte olumlu şekle dönüştürmek için sarf ettiği çabaların tümüdür (Kuzucu, 2008). Duygusal farkındalık, kişinin kendisinin ve başkalarının duygusunu tanımasıdır (Lane ve Schwartz, 1987, akt. Kuzucu, 2008). İnsanın kendi kişiliğinin farkına varması ve algılaması, baskın ve çekinik olan yönlerini bilmesi, his ve fikirlerini ortaya açıkça koyabilmesi bu kavram ile ilişkilidir (Alemdar, 2014). Tüm bu söylemlerden hareketle kişinin öz /duygusal farkındalığına sahip olması için kendini tanıması gerektiği söylenebilir. Kendini her yönüyle detaylıca tanıyan kişilerin öz farkındalığına sahip olduğu yorumu yapılabilir. Kişinin kendinin farkında olması başta kendi hayatını kolaylaştırır. Olumlu ve olumsuz yanlarının farkında olması, çabuk sinirlendiği veya duygusal olarak düştüğü durumların farkında olması, nasıl telafi edeceğini bilmesi açısından önemlidir. Kendisini iyi tanıyan ve kendisi ile ilgili farkındalığına sahip olan kişileri çevreleri ile ilişkilerinin de daha sağlıklı olduğu yorumu yapılabilir. Olumsuzlukların ve istenmeyen durumların ortadan kaldırılması hatta yaşanmadan önlenmesi için kişilerin öz farkındalığına sahip olmaları gerektiği söylenebilir. Bu durum evde, okulda, iş hayatında, günlük hayatta vb. kişiye fazlasıyla kolaylık sağlayacaktır. Kişilerin evde aileleri, okullarda öğretmenleri ve başka öğrenciler tarafından desteklenerek kendilerini tanıyan bireyler olarak yetiştirilmeleri sağlanmalıdır.

Öz Düzenleme: Bu kavram öğrencilerin öğrenme süreçlerinde davranışsal, bilişsel ve motivasyonel olarak önemli bir pozisyonundadır (Ainley ve Patrick, 2006, akt. Çiltaş, 2011). Kişinin amaç belirlemesi, amaçları doğrultusunda hayatına şekil vermek için planlar yapması ve bunları uygulamasını içeren süreç öz düzenlemedir (Risemberg ve Zimmerman, 1992, akt. Üredi ve Üredi, 2005). Öz düzenleme, kişinin kendi belleme sürecinin mesuliyetini alması, öğrenme sürecini etkin olarak denetim altında tutmasıdır (İsrael, 2007). Tanımlardan hareketle öz düzenleme becerisinin kişinin kendisi ile ilgili olduğu söylenebilir. Öz düzenleme, kişinin hayatına şekil vermesi için hangi adımları atacağına karar vermesi sonucunda bunu nasıl yapacağını düzenleme durumu olarak adlandırılabilir. Kişinin hayatının her alanında üzerine düşen sorumluluğu üstlenmeye ve şekillendirmeye yardımcı olabilir.

Duygusal okuryazarlık ve eğitim. Duygusal okuryazarlık kavramının tanımı duygusal okuryazarlık ile ilgili kısımda detaylıca verilmiştir. Bu kısımda ise duygusal okuryazar olan kişilerin özelliklerinin neler olduğu, kavramın genel özelliklerinden hareketle açıklanacak, eğitim sistemimiz ile bağdaştırılarak ortaya konmaya çalışılacaktır. Duygusal okuryazarlık kavramı bünyesinde etkili iletişimi, toplumsal ilişkilerini yürütme becerisini, kararlı olmayı, çevresindeki insanları ve olayları anlamayı, duygularının nedenlerini algılamayı, kendini tanımayı, olaylara ve durumlara karşı verdiği tepkileri kontrol altına almayı, yönetmeyi, planlı olmayı ve problem çözme aşamasında istekli olmayı, bağımsızlığı ve özgüveni barındırır (Weare, 2004). Tüm bunların farkına varılması ve bahsedilen özelliklere sahip olunması için duygusal okuryazar olmak gerektiği söylenebilir. Duyguların okunması ve algılanması için de duygusal okuryazarlık becerisi gerekebilir. Duygusal okuryazarlık becerisi kişilerin duygularını tanıması ve isimlendirmesi için gereklidir. Aktif bir öğrenme olması için kişinin nasıl hissettiğini bilmesi ve öğrenmesi gerekmektedir (Rae, 2012). Gelişmiş duygusal okuryazarlık becerisine sahip kişiler kendilerini, daha sağlıklı, etrafındaki insanlara göre daha az fevri ve yalnız, daha iyi odaklanmış, karşılaştığı zorluklarla mücadele etmeyi seven,

problem çözümede hevesli ve becerikli, kavgalardan, zıtlamalardan ve olumsuz davranışlardan uzak durmaktan hoşlanan, akademik başarısı yüksek olan kişiler olarak görmektedirler (Joseph, Strain ve Ostrosky, 2005, akt. Alemdar, 2014). Bunun için duygusal okuryazar olmayı öğrenmek gerekebilir. Duygusal okuryazarlık eğitimi için Steiner, eğitimin kalbin merkezinde olduğunu belirtir. Duygusal okuryazarlık eğitimi için aşağıda belirten sıralamayı yapmıştır (Steiner, 2014, s. 67-68).

Duygusal okuryazarlık aşamaları

0. İzin istemek

Birinci Aşama: Açık kalpli olma

1 İleti verme

2 İleti isteme

3 İleti kabul etme

4 İletileri reddetme

5 Kendimize ileti verme

İkinci aşama: duygusal durumu ölçme

1 Eylem/ duygu ifadeleri

2 Eylem / duygu ifadelerini kabul etme

3 Hissedilen sezgimizin açıklanması

4 Hissedilen bir sezginin geçerliliği

Üçüncü aşama: sorumluluk alma

1 Hatalarımız için özür dileme

2 Özürleri kabul etme

- 3 Özürleri reddetme
- 4 Af isteme
- 5 Bağışlama
- 6 Bağışlamayı reddetme

Yukarıdaki yazılanlardan hareketle açık kalpli olma aşaması için kişinin duygularına ket vurmadan dile getirmesi, duygusal durumu ölçme aşaması için kişinin kendisinin ve başkalarının duygularının farkında olması, bu duyguların nedenlerinin bilinmesi, sorumluluk alma aşaması için ise kişinin her bir davranışının sorumluluğunu üstlenerek yanlış veya hatalı yaptığı bir şeyi telafi etmeye çalışması şeklinde yorumlanabilir. Tüm bu özelliklerin kişide olması için kişinin kendini eğitmesi veya eğitilebilmesi için yönlendirmelere açık olması gerekebilir. Tüm bunlar da eğitim ve öğretim faaliyetleri ile gerçekleştirilebilir. Eğitim ve öğretim müfredatları ve faaliyetleri öğrencilerin duygusal okuryazar olacakları şekilde düzenlenerek gelecekte mutlu, sağlıklı iletişim kurabilen, başarılı kişiler olmaları sağlanabilir. Okul ortamında öğrencilere duygusal okuryazarlık eğitimi verilirken öğrencilerin edinmesini bekledikleri kazanımların bazıları aşağıdaki gibi ifade edilebilir (Faupel ve Sharp, 2003):

- 1 İstemli algılanım
- 2 Öğrenme, başarı ve karar verme ile ilgili her türlü şeyleri algılama ve anlaması
- 3 Başkalarını rahatsız etmeden kişinin istediklerini yapabilmesi
- 4 Kişilerin, bireysel farklılıklara saygı duyarak hareket etmesi
- 5 Kişilerin kızgınlık ve öfke anlarını fark ederek kontrol altına alması, problemleri çözme yeteneğine sahip olması ve problemleri çözerken tarafları hoşnut etmesi
- 6 Kişinin çevresi ile sağlıklı bir iletişim kurarak duygularını ifade etmesidir.

Weare (2004) ise duygusal okuryazarlık eğitimi için yeni bir örnek geliştirmiştir. Programların ayrıntılarına takılmaması gerektiğini ve okulların özelliklerine uygun olacak

şekilde düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Okullarda duygusal okuryazarlık eğitimi ve gelişimi için aşağıdaki maddelerin gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

1. Duygusal okuryazarlığı okulun içine yerleştirmek: ihtiyacı olan öğrencilere değil her bir öğrenciye duygusal okuryazarlık eğitimi verilmesi gerektiğinin zorunluluğu anlatılır.
2. Öğrencilerin davranışlarını duygusal okuryazarlık çerçevesinde değerlendirme: okul kuralları, öğrencilerin neyi ne kadar yapmaya izinlerinin olduğunun belirlenmesi, kurallara uyulmadığı zaman öğrencinin karşılaşacağı cezaların neler olacağının belirlenmesi gerektiği anlatılır. Weare, kurallar ve cezalar belirlenirken duygusal okuryazarlık boyutlarının dikkatte alınması gerektiğini belirtmiştir.
3. Bütüncül öğrenci merkezli eğitim: duygusal okuryazarlık eğitiminin bütüncül bir şekilde verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin farklılıkları göz önüne alınarak eğitimin gerçekleştirilmesi gerektiği, olumsuz davranışlarda bulunan öğrencilere hitap edecek yaklaşma tarzının seçilerek davranışını düzeltmesi konusunda yönlendirme yapılması gerektiği vb. açıklanır.

Benzer bir şekilde Killick de okulların duygusal okuryazarlık becerisini geliştirecek şekilde düzenlenmesini gerektiğini ifade eder. Duygusal okuryazarlık eğitimi okulların bünyelerinde sindirerek herkese hitap edecek şekilde verilmelidir (Killick, 2006). Bu eğitimin öğrenci, öğretmen, okul personeli ve aile bireylerinin iş birliği ile gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla öncesinde aile bireylerinin, öğretmen ve okul personelinin bilgilendirilmesi ve eğitilmesi gerektiği düşüncesini ortaya atmıştır. Ancak bu iş birliği ile öğrencilerin duygusal okuryazar olmalarının desteklenebileceğini söylemektedir.

Öğrencilerin duyuşsal alan becerileri, eğitim programları ve müfredatları vasıtası ile geliştirilmektedir (Bacanlı, 2005).

Milli Eğitim Türkçe öğretim programında, öğrencilerin sınıf düzeyine göre beş temel beceri altında kazanması hedeflenen beceriler maddeler halinde sıralanmıştır. Bu çalışmada örnek olarak alınan 5.sınıf için aşağıda maddeler halinde verilen kazanımlar öğrencilerin duygularını, düşündüklerini ve anladıklarını yorumlayarak yapabileceği şeylerdir.

Dinlediklerinde/ izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur (T.5.1.1.).

Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar (T.5.1.9.).

Dinlediklerinde/ izlediklerinde içeriğini değerlendirir (T.5.1.10.).

- a. Çizgi film vb. izletilerek örtülü anlamlar hakkında çıkarımda bulunması sağlanır.
- b. Dinlediklerinde/ izlediklerindeki tutarlılığın sorgulanması sağlanır.

Dinledikleri/ izledikleri hakkında görüş bildirir (T.5.1.11.).

Kelimeleri anlamına uygun kullanır (T.5.2.5.).

Metinde geçen sorunlara farklı çözümler üretir (T.5.3.15).

Metni yorumlar (T.5.3.17.) (http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce_2018.pdf)

Kelimeleri uygun kullanma, yorumlama, sorgulama, çözüm üretme, kavrama ve değerlendirme gibi beceriler duygusal okuryazarlık becerisinin kapsamı içerisindedir. Bu kazanımların benzer ve farklı çeşitleri 6. 7. ve 8.sınıf içinde Türkçe öğretim programında mevcuttur. Öğrencinin bu ve benzeri becerileri elde edebilmesi için öncelikle duyu ve düşüncelerinin farkında olması, onları anlamlandırması gerektiği söylenebilir. Dolayısıyla hem okullardaki eğitimlerinde, hem aile ve arkadaşlık ortamlarında sorun yaşama ihtimallerini en aza indirmek, mutlu ve başarılı bireyler olmalarını sağlamak için duygusal

okuryazarlık becerisini öğrencilerde geliştirilmeye çalışılması gerektiği söylenebilir. Duygusal okuryazarlık becerisini ilerletecek faaliyetlerin öğretim programları içerisine yaydırılması gerekebilir. Eğitim ve öğretim etkinlikleri vasıtası ile dünyanın her anlamda ilerlemesi desteklenmelidir. İlerleme ve gelişme bilişsel alan becerilerine ilave olarak duyuşsal alan becerilerinin de etkisi ile gerçekleşecektir. İki alanın becerileri birbirine eklenerek ve birbirini tamamlayarak eğitim öğretim etkinliklerinde önceden belirlenen hedefler gerçekleştirilmektedir. Öğrencilerin bilişsel özelliklerinin yanında çevresine duyarlı, etrafındaki kişileri anlayan, duyguların farkında olan, çözüm odaklı kişiler olması için duyuşsal alan becerilerini de kullanıyor olması gerekmektedir. Dolayısıyla eğitim ve öğretim programları öğrencinin fiziksel, zihinsel ve bedensel gelişimini destekleyecek ve ilerletecek şekilde düzenlenmelidir.(Balta Özkan, 2019). Ayrıca aile ve okul ortamının olumlu ve iyi olması kişinin yaratıcı, üretken ve bağımsız olmasını destekler ve duygusal sağlığı iyi olan kişiler yetiştirilmesini sağlar (Özoğlu, 2016). Son olarak eğitim ve eğitim kurumlarının gelecekteki nesillerin gereksinimlerini giderebilmesi için kendi anlayışlarını insan ve duyguları odaklı bir şekilde düzenlemeleri gerekmektedir (Şahin, 2005).

Duygusal okuryazarlık ve duygusal zekânın farklılıkları. Bu kısımda duygusal okuryazarlık ve duygusal zekâyı birbirinden ayıran özelliklerden bahsedilecektir. Bu iki kavram birbirine fazlasıyla karıştırılmaktadır. İsimlerinden de anlaşılacağı üzere birinin zekânın duygusal boyutu üzerinde dururken diğzerinin okuryazarlığın duygusal boyutu ile ilgilendiği söylenebilir.

Bu iki kavram üzerinde çalışan kişilerin farkları konusunda dikkat çektiği noktalardan biri şudur: biri bireysel, diğzeri sosyal olay ve durumlarla ilgilidir (Uzan, 2018). Söylemi destekleyen bir başka ifade ise, Haddon ve diğzerlerinin (2005) duygusal zekânın kişinin duygusal becerisini, duygusal okuryazarlığın ise kişinin duygularını anlamaya yardımcı olan

toplumsal bir iletişim süreci olarak tanımlanmasıdır (Gillum, 2010 akt. Alemdar 2014). Kandemir ve Dündar (2008) ise kişinin doğumun itibaren empati kurabilme kabiliyetinin olmasını duygusal zekâ, bu kabiliyetin çeşitli etkinlikler ile ilerlemesi ve geliştirilmesi ile birlikte çevresindeki insanlarla iyi bir iletişim kurmasını ise okuryazarlık olarak tanımlamışlardır. Duygusal zekâyı duygusal okuryazarlığın ön koşulu olarak belirtmişlerdir.

Gillum (2010) ise duygusal okuryazarlık ve duygusal zekâ kavramları arasındaki farklı derinlemesine tetkik ederek bazı sonuçlara ulaşmıştır. Bunlar:

- 1 Duygusal zekâ, kişilerde duygusal zekâ seviyesi ve duyguları kullanma işi ile uğraşır. Duygusal okuryazarlık ise kişileri duygusal anlamda okuryazar yapmayı hedefleyen becerilerin kişilere ve toplumlara kazandırılması ile ilgilidir.
- 2 Duygusal zekâ ile ilgili araştırmalar bireysel, kişisel özellik taşır. Duygusal okuryazarlık ise sistemsel, toplumsal ve çoğulcu özellikler taşır.
- 3 Duygusal zekâyı ölçmek isteyen kişiler nicel yöntemleri kullanır. Ölçümlerin sonuçlarının geçerli olup olmama durumları tartışılma kapasitesine sahiptir. Duygusal okuryazarlık seviyesini ölçmek isteyen kişiler ise nitel yöntemler kullanır. Ölçüm sonuçlarını değerlendirmek zordur ve fazla zaman alır.

Tüm bahsedilenlerden hareketle duygusal okuryazarlığın kişi ile birlikte içinde yaşadığı sosyal çevreyi de etkileyen ve ilgilendiren bir kavram olduğu; duygusal zekânın ise kişinin kendi duygularını bilme, ortaya çıkarabilme ve kullanabilme ile ilgili bir kavram olduğu söylenebilir. Duygusal zekâ kişinin kendisi ile ilgili iken duygusal okuryazarlık hem kişi hem de çevresi (toplum) ile ilgili olduğu söylenebilir. Ayrıca duygusal okuryazar olmak için kişinin duygusal zekâsını kullanmayı bilmesi ve çeşitli yöntemler ile çevresine uyum sağlama, iletişim kurma, problem çözme, çözüm üretme, düşünme ve değerlendirme becerilerini aktif hale getirmesini gerekebilir.

Konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar. Kandemir ve Dündar'ın 2008 yılında yazdıkları “Duygusal Okuryazarlık ve Duygusal Okuryazar Öğrenme Ortamları” isimli makalede kişinin kim olduğu, hangi ortamlarda nasıl öğrendiği, bilgiyi edinme yöntemleri, duygularını anlama ve kavrama şekillerinin neler olduğu hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca duygusal okuryazarlıkla ilgili bilgi verilerek kişilerin çevresindeki insanlara empatik bir şekilde yaklaşmaları gerektiğinden bahsedilmiştir. Bunun için de duygusal zekânın ve duygusal okuryazarlığın ne olduğu anlatılmış, birbirinden farklı yönleri ortaya konmuş, duygusal okuryazarlığın bileşenleri hakkında ve bilgi verilmiş, duygusal okuryazarlığın öğrenme ortamlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonunda duygusal okuryazarlığın kişilerde istenmeyen durumları engellemeye yardımcı olacağı düşüncesinden hareketle öğrenme ortamlarının öğrencileri duygusal okuryazar yapmaya hazırlaması için öneriler verilmiştir.

Melek Alemdar, 2014 senesinde yazdığı “Ortaöğretim Öğrencilerinin Duygusal Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi” isimli yüksek lisans tezinde ortaöğretim grubu olarak adlandırılan lise öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri seviyelerini birbirinden farklı değişkenler yönünden inceleyerek belirlemeye çalışmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin yarısından fazlasının orta ve yüksek düzeyde duygusal okuryazar olduğu ayrıca kız öğrencilerin pek çok boyutta daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Furkan Uzan'ın, 2018 yılında yazdığı “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Duygusal Algı Becerisi Düzeylerinin Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerileri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerle görüşmeler yapılmış, duygusal okuryazarlık ile ilgili görüşleri alınmıştır. Aynı zamanda Alemdar'ın 2014 senesinde

geliştirdiği Duygusal Okuryazarlık Ölçeği kullanılarak öğrencilerin duygusal algı becerileri düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bahsedilen öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerilerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır, duygusal okuryazarlığın alt bileşenlerine göre farklılık tespit edilmiştir.

Coşkun ve Öksüz'ün 2018 yılında yazdığı “Duygusal Okuryazarlık Eğitiminin İlkokul Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Performansı Üzerindeki Etkisinin Cinsiyete Göre İncelenmesi” isimli makalesinde öğrencilerin duygusal zeka performansları cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin duygusal okuryazarlık eğitiminin duygusal zeka performansı üzerinde cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca Kerem Coşkun, 2015 yılında yazdığı “İlkokullarda Duygusal Okuryazarlık Eğitiminin Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeyine Etkisi” isimli doktora tezinde ilkokul 4. Sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Araştırmada veriler deneysel yöntem ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda duygusal okuryazarlık eğitiminin öğrencilerin duygusal zeka performansını anlamlı bir şekilde arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özoğlu'nun 2016 yılında yazdığı “DEHB Tanısı Almış 9-10 Yaş Grubu Öğrencilerine Uygulanan Duygusal Okur-Yazarlık Psikoeğitim Programının Duygusal Zekâ ve Dikkat Becerisi Düzeyleri Üzerine Etkisi” isimli yüksek lisans tezinde yarı deneysel model kullanılmıştır. DEHB tanısı konan çocukların duygusal okuryazarlık becerilerini geliştirmeye dönük uygulanan psikoeğitim programı sonucunda duygusal zeka düzeyinde anlamlı sonuca ulaşılrken, dikkat becerisi üzerinde anlamlı bir etki etmediği saptanmıştır.

Koçak'ın 2018 yılında yazdığı “Ankara İlindeki Üniversitelere Bağlı Anaokullarında Bulunan 2005-2017 Yılları Arasında Basılmış Resimli Öykü Kitaplarının Duygusal Okuryazarlık Açısından İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde 658 resimli öykü kitabı

incelenmiştir. Öykü kitaplarının duygusal okuryazarlığı yansıtması bağlamında çeviri kitaplar ile Türkçe kitaplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

O'Hara (2011), "Akran Danışmanlığının Duygusal Okuryazarlık Becerileri Üzerine Etkisi" isimli araştırmasında yarı deneysel bir model ile yedi yaş grubundaki öğrenciler incelenmiştir. Akran danışmanlığının düşük düzeyde duygusal okuryazar olan öğrencileri olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Stone (2005), "Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinin İncelenmesi" başlıklı tezinde geçerlilik test edilerek, yaş ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği durumuna bakılmıştır. Araştırma sonunda ölçeğin iç geçerlilik tutarlılığına sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı halde cinsiyet değişkenine göre erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha düşük puanlar aldığı tespit edilmiştir.

Haddon ve diğerleri (2005), "Okullarda Duygusal Okuryazarlığın Değerlendirilmesi: Öğrenme Açısından Okullarda Duygusal Ortamın Araştırılması" isimli çalışmalarında etnografik durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın amacı okullarda duygusal okuryazarlık uygulamalarına destek olacak örgütsel etkenleri belirlemek ve öğretmen- okul personeli- öğrenci üçgeninden hareketle duygusal okuryazarlık becerileri düzeylerinin belirlenmesine yarayacak bir araç ortaya çıkarmadır. Araştırma sonucunda ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda uygulanabilecek olan duygusal okuryazarlığı ölçmeye yarayan bir araç elde edilmiştir.

Bölüm II: Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme açıklanmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğin geliştirilme süreci hakkında bilgi verilmiştir. Ön uygulama verilerinin analizleri ile geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının sonuçları paylaşılmıştır. Asıl uygulama için elde edilen verilerin toplanması ve değerlendirilmesinde kullanılan yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Bilimin genellenebilir bilgiler bütünü olduğunu belirten Karasar, araştırmalarda geniş bir kitlede genellenebilir bilgileri ortaya çıkarmanın önemli olduğunu ifade eder (Karasar, 2005). Bahsi geçen genellenebilir bilgilere ulaşmak için üzerinden çalışılan araştırmalar bazı yöntem ve teknikler kullanılarak yapılır. Olgular, vaka veya durumları somutlaştırarak gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal ifadelerle dile getirilebilir bir hale getiren araştırmalar nicel araştırmalardır. Nicel araştırmalarda amaç bireyin davranışlarını test, deney, anket, gözlem vb yollarla nesnel bir biçimde ölçmek ve sayısal verilerle ifade etmektir (Akman, 2014). Bu çalışmanın amacının, ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri seviyelerini belirlemek, çeşitli değişkenler açısından değerlendirmek ve sonuçlarını sayısal olarak ifade etmek olduğu göz önüne alındığında nicel yöntemlerden birinin kullanılmasının daha uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama araştırması modeli kullanılmıştır. Bir grubun önceden belirlenen bazı özelliklerini tespit etmek amacıyla verilerin toplanmasını sağlayan araştırma yöntemine tarama araştırması denir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2012). Akademik bilim dünyasında sosyal bilimler alanında

fazlasıyla tercih edilen bir model olan tarama araştırması güvenilirliği ispat edilen bir modeldir (Rea ve Parker, 2005). Sayıca fazla olan bir evren üzerine tümel bir kanıya ulaşmak gayesiyle evrenin içinden seçilen bir grup örneklem üzerinde yapılan çalışmalara tarama çalışması denir (Karasar, 2005).

Evren ve Örneklem

Genellenebilir bilgilere ulaşmak için araştırmanın hedefi olan kitleyi belirlemek gerekir. Soruları cevaplamak için gerekli olan verilerin elde edileceği büyük gruba evren denir (Büyüköztürk ve diğ. , 2012). Sosyal bilimler alanında incelenecek olan konuların evrenlerinin büyük olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bütün evrene ulaşmak gerek zaman gerekse maddi imkanlar açısından olanaksızdır. Türkiye'deki bütün ortaokul öğrencilerine ulaşmak imkansız olduğu için bu çalışmada evren grubu için Çanakkale ili tercih edilmiştir. Bu çalışmanın evrenini Çanakkale ili Merkez ilçelerindeki ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Zaman, ulaşım ve ekonomi yetersizliği durumları evrenin hepsine ulaşmayı imkânsız kılmıştır. Ayrıca evren sayısının çok fazla olması da hepsine ulaşmayı güçleştiren bir etkendir. Çanakkale ilinin Merkez ilçesinin ortaokullarında okuyan tüm öğrencilere ulaşamayacağı için imkanlar dahilinde daha küçük bir gruba ulaşılması hedeflenmiştir.

Örneklem, nitelikleri hakkında bilgi toplanılmak istenen evrenden seçilen sınırlı bir parçadır (Büyüköztürk ve diğ. , 2012). Belli bir evrenden seçilen ve evreni temsil etme özelliği olan daha küçük kümeye örneklem adı verilir. Uygulamalar örneklem üzerinde yapılarak sonuçlar evrene genellenir (Karasar, 2005, s. 110-111). Örneklem önemli özelliklerinden biri tarafsız ve temsili olması olabilir (Kaptan, 1983). Örneklem belirlenerek yapılan araştırmalar zaman ve maddiyat yönünden hesaplıdır (Gökçe, 1988).

Evrenin içerisinde örneklem grubunun seçilme işlemine örnekleme denir (Arıkan, 2004). Örnekleme, evrenin bütün niteliklerini ortaya koymak amacıyla onu temsil edecek elverişli örneklerin seçilmesi süreci ve bu süreçte yapılan her şey şeklinde tanımlanır (Çingı, 1994). Bu araştırma için örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme seçilmiştir. Tabakalı örnekleme, çerçevesi önceden tayin edilmiş bir evrende alt tabakalar ve alt boyut kümelerinin var olduğu pozisyonlarda tercih edilir (Neuman, 2011). Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bunların belli bir oranda örnekleme temsil edilmesini amaçlayan yöntemdir (Büyüköztürk ve diğ. , 2012). Bu çalışmada ortaokul düzeyinde belirli bir sınırlandırma yapılmamış olup 5. , 6. , 7. ve 8. sınıfa devam eden öğrencilerden örneklem seçilmesi uygun görülmüştür. Dolayısıyla belirlenen evrenin 4 alt grubu vardır. Örneklem seçimi için tabakalı örnekleme yönteminin seçilmesinin daha uygun olacağı düşünülmüştür. Tabakalı örnekleme yöntemi ile öğrenciler rastlantısal olarak seçilmiştir.

İlk olarak Çanakkale ilinin Merkez ilçelerinin ortaokulları listelenmiştir. Hem devlet hem de özel okul olarak hazırlanan listedeki okullar ile görüşme yapılmıştır. Bu okulların 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile çalışma yapılmak istediği belirtilmiştir. Gerekli kurumlardan alınan izin belgeleri okul yetkililerine sunularak çalışma için gerekli olan öğrencilerin araştırmacılara yönlendirilmesi talep edilmiştir. Ön uygulama için 3 okul tercih edilmiş ve 9 asıl uygulama içinse 9 okul araştırmaya dahil edilmiştir.

Ön uygulama kısmı için 400 öğrenciye ulaşılmıştır. Her bir kademedan (5. , 6. , 7. ve 8. sınıf) 100'er öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Bu öğrencilerin 200'ü kız geriye kalan 200'ü erkektir.

Asıl uygulama için 1600 öğrenciye ulaşılmıştır. Her bir kademedan (5. , 6. , 7. ve 8. sınıf) 400'er öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Bu öğrencilerin 800'ü kız geriye kalan 800'ü erkektir. Elde edilen veriler incelendiğinde 400 öğrencinin doldurduğu kağıtların geçersiz

veriler olacağı sonucundan hareketle çalışma sürecine dahil edilmemesine karar verilmiştir. Sağlıklı veriler sağladığı varsayılan 1200 öğrenci ile analizlerin yapılmasının uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 3

Farklı Sapma Miktarları İçin Uygun Örneklem Büyüklükleri

N	SAPMA MİKTARI				
	,01	,02	,03	,04	,05
500					218
1.000				375	278
2.000					400
3.000			696	462	322
4.000			961	685	500
5.000		1,334	787	500	341
6.000			1,144	773	545
8000		1,501	843	522	351
10.000			1,265	826	571
20.000		1,622	880	536	357
30.000		2,271	1,350	861	588
40.000		1,715	906	546	361
50.000		2,457	1,414	887	599
100.000		1,847	942	558	367
200.000		2,737	1,502	921	615
300.000	4,899	1,936	964	566	370
400.000		2,938	1,561	942	624
500.000	6,489	2,144	1,013	583	377
600.000	9,084	3,444	1,693	989	644
700.000	7,275	2,223	1,031	589	379
800.000	10,704	3,654	1,742	1,005	651
900.000	7,745	2,265	1,039	591	381
1.000.000	11,752	3,768	1,767	1,014	655
1.100.000	8,057	2,291	1,045	593	381
1.200.000	12,486	3,841	1,783	1,019	657
1.300.000	8,763	2,345	1,056	597	383
1.400.000	14,267	3,994	1,816	1,029	661
1.500.000	9,423	2,390	1,065	600	384
1.600.000	16,105	4,126	1,842	1,038	665

Kaynak: Çıngı, 1924, s. 25; akt. Büyüköztürk ve diğ., 2012, s. 98.

Tablo 3'teki değerler incelendiğinde uygulama yapılacak ğrenci sayısının yeterli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilere ait demografik bilgiler aşağıdaki gibidir.

Tablo 4

Araştırmaya Katılan ğrencilere Ait Demografik Bilgiler

		Frekans(n)	Yüzde(%)
Yaş	10	167	15,5%
	11	189	17,5%
	12	318	29,4%
	13	228	21,1%
	14	176	16,3%
	15	2	0,2%
	Toplam	1080	100,0%
Cinsiyet	Kadın	562	52,0%
	Erkek	518	48,0%
	Toplam	1080	100,0%
Sınıf	5.Sınıf	267	24,7%
	6.Sınıf	275	25,5%
	7.Sınıf	280	25,9%
	8.Sınıf	258	23,9%
	Toplam	1080	100,0%
Kardeş Sayısı	1	389	36,0%
	2	475	44,0%
	3	186	17,2%
	4 Ve zeri	30	2,8%
	Toplam	1080	100,0%
Okul Türü	zel	540	50,0%
	Devlet	540	50,0%
	Toplam	1080	100,0%
Not Ortalaması	0-44 Arası	1	0,1%
	45-54 Arası	3	0,3%
	55-69 Arası	27	2,5%
	70-84 Arası	147	13,6%
	85-100 Arası	902	83,5%
	Toplam	1080	100,0%
Anne Baba	İkisi de Sağ	1056	97,8%
	İkisi de l	2	0,2%
	Biri Sağ Biri l	22	2,0%
	Toplam	1080	100,0%
Aile Medeni Hali	Birlikte	867	80,4%
	Boşanmış	212	19,6%
	Toplam	1079	100,0%

Tablo 4'ün devamı

		Frekans(n)	Yüzde(%)
Baba Eğitim Seviyesi	İlkokul	21	1,9%
	Ortaokul	54	5,0%
	Lise	185	17,1%
	Üniversite	494	45,7%
	Yüksek Lisans Ve Üzeri	326	30,2%
	Okur Yazar Değil	0	0,0%
	Toplam	1080	100,0%
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	37	3,4%
	Ortaokul	58	5,4%
	Lise	213	19,7%
	Üniversite	465	43,1%
	Yüksek Lisans Ve Üzeri	307	28,4%
	Okur Yazar Değil	0	0,0%
	Toplam	1080	100,0%

Tablo 4'te öğrencilerin yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde %15.5'inin 10 yaşında, %17.5'nin 11 yaşında, %29.4'ünün 12 yaşında, %21.1'inin 13 yaşında, %16.3'ünün 14 yaşında ve %0.2'sinin 15 yaşında olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde %52'sinin kadın, %48'inin erkek öğrenci olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin eğitim gördükleri sınıf kademeleri incelendiğinde %24,7'sinin 5. sınıf, %25,5'inin 6. sınıf, %25,9'unun 7. sınıf ve %23,9'unun 8. sınıfa devam ettikleri belirlenmiştir.

Öğrencilerin sahip oldukları kardeş sayıları incelendiğinde %36'sının 1 kardeş (tek çocuk), %44'ünün 2 kardeş, %17.2'sinin 3 kardeş, %2.8'inin 4 ve üzeri kardeşe sahip oldukları görülmüştür.

Öğrencilerin eğitim gördükleri okul türüne göre dağılımlarına bakıldığında %50'sinin özel okula, %50'sinin devlet okuluna devam ettiği belirlenmiştir.

Öğrencilerin not ortalamalarına göre dağılımları incelendiğinde %0.1'inin 0-44 puan arasında, %0.3'ünün 45-54 puan arasında, %2.5'inin 55-69 puan arasında, %13.6'sının 70-84 puan arasında, %83.5'inin 85-100 puan arasında not ortalamaları olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin anne ve babalarının hayatilik durumu incelendiğinde %97.8'inin ikisi de sağ, %0.2'sinin ikisi de ölü, %2'sinin biri sağ biri ölü olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin aile medeni durumlarına bakıldığında %80.4'ünün birlikte, %19.6'sının boşanmış olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin babalarının eğitim durumları incelendiğinde %1.9'unun ilkokul, %5'inin ortaokul, %17.1'inin lise, %45.7'sinin üniversite, %30.2'sinin yüksek lisans ve üzeri bir dereceden mezun olduğu görülmüştür.

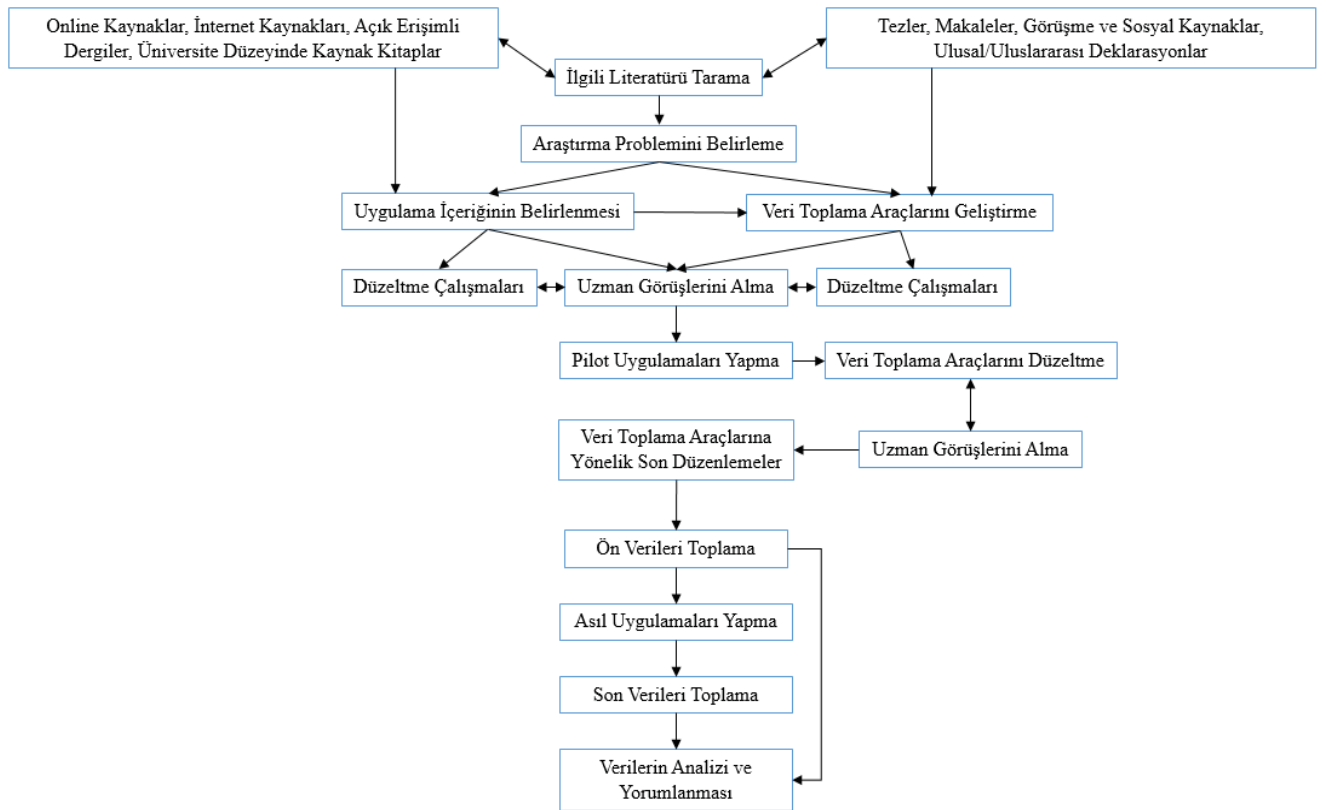
Öğrencilerin babalarının eğitim durumları incelendiğinde %3.4'ünün ilkokul, %5.4'ünün ortaokul, %19.7'sinin lise, %43.1'inin üniversite, %28.4'ünün yüksek lisans ve üzeri bir dereceden mezun olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Ölçekler ölçme işlemi kolaylaştırır. Eğitim, psikoloji ve çeşitli alanlarda kişiler hakkında bilgi sahibi olmak, kaygı, ilgi, tutum, kişilik, psikolojik vb. niteliklerinin ölçülmesinde ölçeklerden yararlanılabilir (Şahin ve Boztunç Öztürk, 2018). Çalışma konusu göz önüne alındığında alanyazın taraması sırasında duygusal okuryazarlık alanında Türkiye'de geliştirilen çok fazla ölçek olmadığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte geliştirilen ölçeklerin uygulandığı yaş grubunun bu çalışmanın yaş gurubundan farklı olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla ortaokul öğrencilerine hitaben "Duygusal Okuryazarlık Ölçeği-İlköğretim II. kademe Seviyesi" başlığını taşıyan bir ölçek geliştirilmesine karar verilmiştir.

Ölçek Geliştirme Süreci

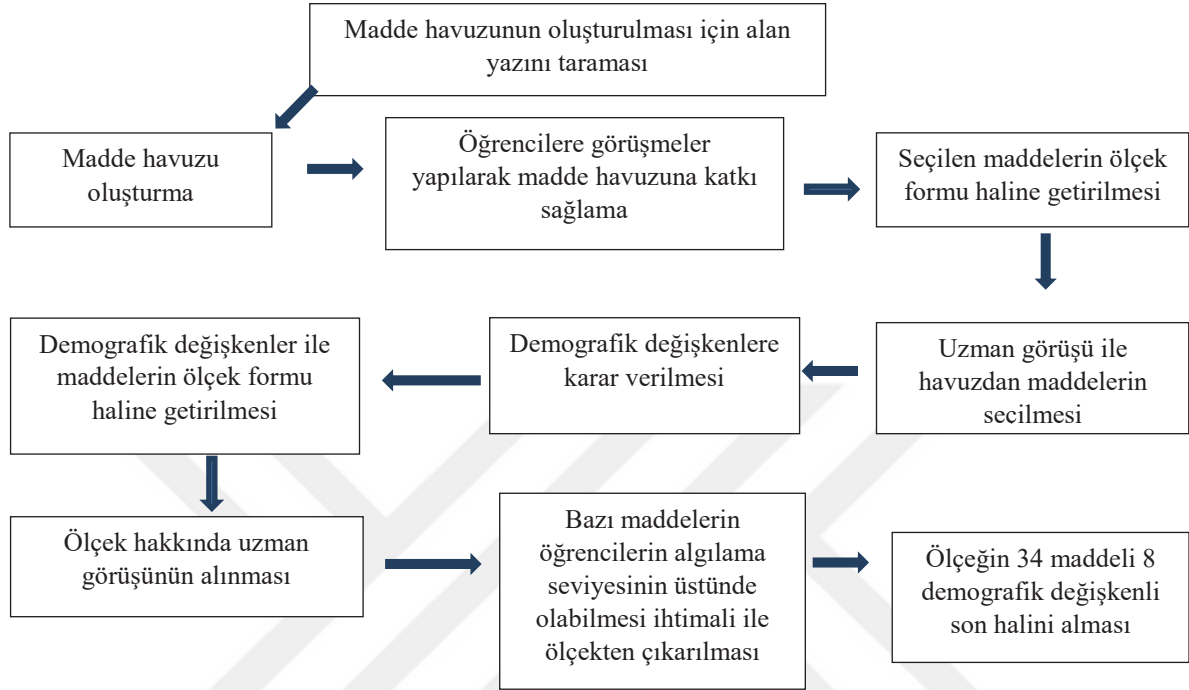
Türkiye’de geliştirilen bazı ölçeklerde maddelerin yurt dışında yapılan çalışmaların ölçeklerinden alınarak uyarlandığı, bazılarının ise araştırmacıya has sorular ile hazırlandığı gözlemlenmektedir (Kılınç, 2018). Geliştirilecek olan ölçeğin ne olacağını, hangi işlemlerden geçeceğini belirleyerek, pilot uygulama öncesi ön uygulama yapılarak soruların oluşturulmasına zemin hazırlanabilir (Gökçan, 2018; Yılmaz, 2018). Bu çalışmada da ölçek maddelerinin özgün hazırlanması yolu tercih edilmiştir. Aşağıdaki şekilde genel bir ölçek geliştirme süreci hakkında bilgi verilmeye çalışılmıştır.



Şekil 5: Ölçek geliştirme süreci

Kaynak: Küçük, Yılmaz, Baydaş, Gökteş, 2014

Bu bağlamdan hareketle bahsi geçen ‘Duygusal Okuryazarlık Ölçeği- İlköğretim II. kademe Seviyesi’ adlı ölçeği oluşturmak için izlenen yol aşağıdaki gibidir.



Şekil 6: Duygusal Okuryazarlık-İlköğretim II. Kademe Seviyesi Ölçeğinin Geliştirilme Süreci

Yukarıdaki şemada ölçek maddelerini oluşturmak için izlenen yollar sırasıyla verilmiştir. Madde havuzu oluşturulmadan önce alan yazın taraması detaylı bir şekilde yapılmış olup çeşitli maddeler yazılmıştır. Bununla yetinilmeyip hedef kitledeki 40 öğrenci (5. , 6. , 7. ve 8. sınıf) ile yapılandırılmamış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerileri ile ilgilidir. Araştırmacı tarafından görüşme dökümleri incelenerek maddeler yazılmıştır. Alanyazını taraması sonucunda yazılan maddeler ile görüşme sonucunda yazılan maddeler birleştirilerek 40 maddeli bir ölçek oluşturulmuştur. İki bölümden oluşan ölçeğin ikinci kısmı olan maddeler hazır hale getirilmiştir. Demografik bilgilerin oluşturduğu ilk kısım için değişkenler belirlenmiştir. İki bölüm bir araya getirilerek ölçek formatına dökülmüştür. Ardından Türkçe Öğretimi ve Eğitim Bilimleri alanında uzman kişilere danışılmıştır.

Kapsam geçerliliği, dil ve anlatım özelliği, içerik bakımından fikirleri alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bunun sonucunda 6 madde ölçek formatından çıkarılmıştır. 34 maddeli ölçek formu için tekrar alan uzmanları ile görüşüldükten sonra ön uygulama yapılmasına kararı verilmiştir. Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğüne, okullarda uygulama yapmak için izin başvurusunda bulunulmuştur. Gerekli izinler alındıktan sonra 3 farklı okulda her sınıf kademesinden (5, 6, 7 ve 8) 100'er öğrenci, toplamda 400 öğrenci olacak şekilde pilot/ön uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama 25 dakikalık bir sürede gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin hesaplanması için SPSS analiz programına girilmiştir.

Pilot Uygulama Verilerinin Analizi

Bu çalışmada ölçeğin geçerlik analizleri için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri; güvenilirlik çalışması kapsamında madde analizi (madde toplam korelasyonu, alt ve üst %27 t testi ve Cronbach Alpha) yöntemleri kullanılmıştır. Açımlayıcı (açıklayıcı) faktör analizi birbiriyle bağlantılı fazlaca değişkeni bir arada buluşturarak, kavram bakımından manalı daha azca yeni değişkenler bulmayı hedef edinen çok değişkenli bir istatistik biçiminde açıklanmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Açımlayıcı faktör analizinde, değişkenlerin birbirleri ile olan ilişkilerinden yola çıkılarak faktör bulmaya dönük bir yöntem izlenir. Maddelerin sahip oldukları faktördeki yük değerleri, diğer faktörlerdeki yük değerleri ve birden fazla faktördeki yükler arasındaki farklara bakılır. Faktör analizinde eş yapıyı ölçmeyen maddelerin temizlenmesinde faktör yük değerlerinin yüksek olmasına (0,45 veya biraz fazlası iyi bir ölçüdür, bu oran 0,30'a kadar düşürülebilir) ve maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerine, diğer faktörler ise düşük yük değerine sahip olmasına (maddelerin her birinin en yüksek faktör yüküne sahip olduğu faktör dışındaki faktörlerle faktör yük farkının en az 0,10 olmasına) özen gösterilmelidir (Büyüköztürk, 2011).

Doğrulayıcı faktör analizi, gizil değişkenler ile ilgili teorilerin denemesini kast eden ve ileri düzey çalışmalarda tercih edilen fazlasıyla gelişmiş bir yöntemdir. Öncesinde açıklanmış ve sınırlarının çizildiği bir yapının, bir örnek şeklinde doğrulanıp doğrulanmadığının sınıandığı bir çözümlerdir. Doğrulayıcı faktör analizi yapısal eşitlik modellerinden biri olup yapısal eşitlik modellerinde model uyumunun çözümlenmesinde genel olarak kullanılan “Ki-kare istatistiğinin serbestlik derecesine oranı” (X^2/sd), “bireysel parametre tahminlerinin istatistiksel anlamlılığı” (t değeri), “kalıntılara dayanan uyum indeksleri” (SRMR, GFI), “bağımsız modele dayanan uyum indeksleri” (NFI, NNFI, CFI) ve “yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA)” olarak bölümlendirilen uyum indeksleri kullanılmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Model uyum indeksleri için istenen katsayılar Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5

Model Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	Kabul Edilebilir	Referans
X^2/sd	< 5	Tabachnick and Fidell, 2001
RMSEA	≤0,10	Kelloway, 1989; Tabachnick and Fidell, 2001
SRMR	≤0,08	Hu and Bentler, 1999; Brown, 2006
GFI	≥0,90	Kelloway, 1989; Schumacker and Lomax, 1996; Sümer, 2000; Hooper, Coughlan and Mullen, 2008
NFI	≥0,90	Kelloway, 1989; Schumacker and Lomax, 1996; Sümer, 2000; Tabachnick and Fidell, 2001 Thompson, 2004
NNFI	≥0,90	
CFI	≥0,90	Hu and Bentler, 1999; Sümer, 2000; Thompson, 2004

Madde analizi yöntemlerinden Cronbach Alpha tekniği test puanları arasındaki tutarlığı incelemek gayesiyle kullanılır. Farklı bir madde analizi tekniği olan madde toplam korelasyonu test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi belirlemek gayesiyle kullanılır ve her iki test ölçme aletindeki maddelerin benzer davranımları örneklediğini ve testin iç tutarlığının yüksek olduğunu kanıtlar. Genellikle madde-toplam

korelasyonu 0,30 ve daha yüksek olan maddelerin kişileri iyi düzeyde ayırt ettiği; 0,20-0,30 arasında kalan maddelerin gerektiğinde teste alınması gerektiği belirtilmiştir.

Madde analizinde kullanılan farklı bir teknik ise alt ve üst çeyrekler t-testidir. Testin toplam puanlarına göre alt%27 ve üst%27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz t-testi kullanılarak değerlendirilmesi neticesinde gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmesi testin iç tutarlığının bir göstergesi olarak kabul edilir. Her iki analiz (madde toplam korelasyonu ve alt ve üst çeyrekler testi) maddelerin kişileri ölçülen davranım yönünden ne şekilde ayırt ettiğini ifade eder. Cronbach Alpha iç tutarlığı göstermekte olup genellikle 0,70'in üzerinde olması beklenir (Büyüköztürk, 2011).

Duygusal okuryazarlık ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik analizleri

Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları. Duygusal Okuryazarlık Ölçeği-İlköğretim II.Kademe'nin açıklayıcı faktör analizinde KMO değeri 0,91 olup Bartlett's küresellik testi anlamlılık düzeyi ise $p < 0,01$ olarak tespit edildiğinden örneklemin açıklayıcı faktör analizi için yeterli olduğu görülmektedir.

Tablo 6

Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi İlk Sonuçları

Madde	Boyut Sıra	F1	F2	F3	F4
1. Çevremdeki insanların ne düşündüğünü önemsemem.	1	0,11	0,02	0,21	0,46
2. Birileri ile sorun yaşadığımda olaya onların açısından bakmayı denerim.	2	0,25	0,01	0,16	0,59
3. İnsanlarla yaşadığım sorunları kendim çözmek için uğraşırım.	3	0,21	-0,04	0,00	0,29
4. Arkadaşlarımın üzen bir şey benim de üzer.	4	-0,03	0,21	-0,07	0,56
5. Yardıma ihtiyacı olan birine yardım etmek beni mutlu etmez.	5	-0,07	0,12	0,15	0,36
6. Bir olay veya durum karşısında insanlara karşı ne hissettiğimi söylerim.	6	0,25	0,22	0,11	0,23

Tablo 6'nun devamı

Madde	Boyut Sıra	F1	F2	F3	F4
7. Karşımdaki insan ile iyi anlaşamıyorsam onu kırmış olmak beni üzmez.	7	0,18	0,13	-0,07	0,49
8. Konuşurken kullandığım kelimeler ile karşımdaki insanları etkileyebileceğime inanırım.	8	0,34	0,00	0,18	0,08
9. Güçlü ve zayıf yönlerimin neler olduğunu bilirim.	1	0,34	-0,06	0,20	0,24
10. Her şeyi yapabilecek donanıma sahip olduğumu düşünürüm.	2	0,34	0,32	0,15	-0,33
11. Duygularımı ifade edebilecek kelime hazinesine sahip değilim.	3	0,21	0,07	0,55	0,09
12. Gelecekte yapmak istediğim mesleği kendim seçebilecek kadar kendimi tanırım.	4	0,28	-0,03	0,46	0,26
13. Endişe duyduğum bir konuyu ifade ederken doğru sözcükleri seçemem.	5	0,17	0,09	0,62	0,12
14. Mutlu olduğum bir şeyi ifade ederken zorluk çekerim.	6	0,01	0,18	0,66	0,03
15. Yaşadığım bir olay sonucunda hissettiğim duyguyu isimlendiririm.	7	0,44	0,20	0,14	0,07
16. Duygularımı kontrol altına almak için başkalarının yardımına ihtiyacım olmadığını düşünürüm.	8	0,12	-0,14	0,27	-0,16
17. Sınavlardan kötü not aldığımda üzgün hissederim.	9	0,21	0,04	0,00	0,11
18. Her ortama hemen uyum sağlayabilecek kadar girişkenimdir.	10	0,19	0,48	0,19	-0,04
19. Hayatımı önemli bir şekilde etkileyecek konularda kendim karar vermem.	11	-0,15	0,06	0,44	0,05
20. Çevremdeki insanlarla ilişkilerimin iyi olduğunu düşünürüm.	1	0,24	0,37	0,10	0,21
21. Boş vakitlerimi arkadaşlarımla geçirmektense yalnız geçirmeyi tercih ederim.	2	0,03	0,65	0,10	0,12
22. Ekip çalışması yerine bireysel çalışmanın daha verimli olduğunu düşünürüm.	3	-0,21	0,49	0,11	0,22
23. Kalabalık ortamlarda vakit geçirmeyi severim.	4	0,19	0,60	0,02	-0,06
24. Ortak çalışma gerektiren konularda arkadaşlarım ile çalışmaktan keyif alırım.	5	0,10	0,59	-0,05	0,33
25. Yeni insanlarla tanışmakta zorluk yaşarım.	6	-0,12	-0,47	-0,42	0,01
26. Yeni insanlar ile tanışmak beni mutlu eder.	7	0,26	0,56	-0,10	0,07
27. Üzerime düşen sorumlulukları eksiksiz yerine getiririm.	1	0,41	0,05	0,08	0,00

Tablo 6'nun devamı

Madde	Boyut Sıra	F1	F2	F3	F4
28. Sınavdan kötü not aldığımda daha iyisini almak için yeni bir çalışma planı hazırlarım.	2	0,67	0,09	0,01	0,04
29. Çalışma yöntemim ile ilgili kararları kendi veririm.	3	0,25	0,14	0,23	0,03
30. Yapacağım işlerde başarısız olacağımı düşünürüm.	4	-0,15	-0,37	-0,39	-0,01
31. Yapamayacağımı düşündüğüm bir işe verilse de yapmayı denerim.	5	0,50	0,14	0,02	0,18
32. Bir işi yapmam gerektiğinde başka bir iş ile ilgilenmem.	6	0,52	0,07	0,03	-0,01
33. Yaptığım çalışmaların beni olumlu yönde etkileyeceğine ve beni daha iyisini yapmaya teşvik edeceğine inanırım.	7	0,55	0,27	0,12	0,18
34. Başarıya ulaşmak için yaptığım planlara uyarım.	8	0,64	0,12	0,02	-0,01
Özdeğer		5,32	1,83	1,66	1,55
Varyans (%)		9,38	8,46	6,81	5,81
Toplam Varyans (%)				30,47	

Elde edilen ilk sonuçlara göre ölçekte yer alan 34 maddenin açıkladığı toplam varyans düşük düzeyde (%30,47) ve 13 maddenin (f1_3, 5, 6, 8; f2_1, 2, 7, 8, 9, 10; f3_1, 6; f4_3,4) faktör yüklerinin ait oldukları faktörde yüksek olmadığı ve diğer faktörlerdeki faktör yükleri arasındaki farkın 0,10'dan düşük olduğu tespit edilmiştir. Sorunlu maddeler çıkarılarak tekrarlanan Varimax sonuçları Tablo 7'te gösterilmiştir.

Tablo 7

Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi İkinci Varimax Sonuçları

Madde	Boyut Sıra	F1	F2	F3	F4
1. Çevremdeki insanların ne düşündüğünü önemsemem.	1	0,07	0,01	0,25	0,53
2. Birileri ile sorun yaşadığımda olaya onların açısından bakmayı denerim.	2	0,18	-0,03	0,21	0,66
4. Arkadaşlarımla üzen bir şey benim de üzer.	4	-0,11	0,18	-0,05	0,64
7. Karşımdaki insan ile iyi anlaşamıyorsam onu kırmış olmak beni üzmez.	7	0,14	0,16	-0,04	0,52
11. Duygularımı ifade edebilecek kelime hazinesine sahip değilim.	3	0,22	0,08	0,63	0,00
12. Gelecekte yapmak istediğim mesleği kendim seçebilecek kadar kendimi tanırım.	4	0,25	-0,01	0,47	0,21
13. Endişe duyduğum bir konuyu ifade ederken doğru sözcükleri seçmem.	5	0,19	0,07	0,65	0,06

Tablo 7'nin devamı

Madde	Boyut Sıra	F1	F2	F3	F4
14. Mutlu olduğum bir şeyi ifade ederken zorluk çekerim.	6	0,03	0,17	0,69	-0,05
19. Hayatımı önemli bir şekilde etkileyecek konularda kendim karar vermem.	11	-0,20	-0,01	0,44	0,14
21. Boş vakitlerimi arkadaşlarımla geçirmektense yalnız geçirmeyi tercih ederim.	2	0,07	0,71	0,20	-0,02
22. Ekip çalışması yerine bireysel çalışmanın daha verimli olduğunu düşünürüm.	3	-0,23	0,58	0,22	0,12
23. Kalabalık ortamlarda vakit geçirmeyi severim.	4	0,20	0,59	0,06	0,01
24. Ortak çalışma gerektiren konularda arkadaşlarım ile çalışmaktan keyif alırım.	5	0,11	0,64	-0,01	0,25
26. Yeni insanlar ile tanışmak beni mutlu eder.	7	0,30	0,56	-0,12	0,11
27. Üzerime düşen sorumlulukları eksiksiz yerine getiririm.	1	0,38	0,08	0,07	0,01
28. Sınavdan kötü not aldığımda daha iyisini almak için yeni bir çalışma planı hazırlarım.	2	0,69	0,09	0,11	0,05
31. Yapamayacağımı düşündüğüm bir işe verilse de yapmayı denerim.	5	0,46	0,11	-0,03	0,38
32. Bir işi yapmam gerektiğinde başka bir iş ile ilgilenmem.	6	0,56	-0,05	0,03	0,12
33. Yaptığım çalışmaların beni olumlu yönde etkileyeceğine ve beni daha iyisini yapmaya teşvik edeceğine inanırım.	7	0,57	0,31	0,16	0,15
34. Başarıya ulaşmak için yaptığım planlara uyarım.	8	0,70	0,08	0,09	-0,01
Özdeğer		3,76	1,63	1,57	1,33
Varyans (%)		12,17	10,71	9,90	8,74
Toplam Varyans (%)		41,53			

İkinci Varimax döndürme sonuçlarına göre ölçekte kalan 20 maddenin açıkladığı toplam varyansın %41,53 düzeyine ulaştığı ancak 2 maddenin (f4_1, 5) faktör yükünün 0,40'ın altında ve diğer faktördeki faktör yükü ile farkın 0,10'dan düşük olduğu görüldüğünden söz konusu maddeler çıkarılarak üçüncü varimax döndürmesi gerçekleştirilerek Tablo 8'teki sonuçlar tespit edilmiştir.

Tablo 8

Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Son Varimax Sonuçları

Madde	Boyut Sıra	F1	F2	F3	F4
1. Çevremdeki insanların ne düşündüğünü önemsemem.	1	0,02	0,08	0,27	0,50
2. Birileri ile sorun yaşadığımda olaya onların açısından bakmayı denerim.	2	-0,04	0,18	0,21	0,68
4. Arkadaşlarımın üzen bir şey benim de üzer.	4	0,17	-0,10	-0,06	0,66
7. Karşımdaki insan ile iyi anlaşamıyorsam onu kırmış olmak beni üzmez.	7	0,15	0,16	-0,05	0,54
11. Duygularımı ifade edebilecek kelime hazinesine sahip değilim.	3	0,10	0,19	0,64	-0,02
12. Gelecekte yapmak istediğim mesleği kendim seçebilecek kadar kendimi tanırım.	4	0,00	0,23	0,49	0,21
13. Endişe duyduğum bir konuyu ifade ederken doğru sözcükleri seçemem.	5	0,07	0,17	0,65	0,09
14. Mutlu olduğum bir şeyi ifade ederken zorluk çekerim.	6	0,17	0,02	0,69	-0,05
19. Hayatımı önemli bir şekilde etkileyecek konularda kendim karar vermem.	11	-0,02	-0,22	0,43	0,14
21. Boş vakitlerimi arkadaşlarımla geçirmektense yalnız geçirmeyi tercih ederim.	2	0,71	0,05	0,20	-0,02
22. Ekip çalışması yerine bireysel çalışmanın daha verimli olduğunu düşünürüm.	3	0,57	-0,25	0,20	0,14
23. Kalabalık ortamlarda vakit geçirmeyi severim.	4	0,60	0,18	0,08	-0,04
24. Ortak çalışma gerektiren konularda arkadaşlarım ile çalışmaktan keyif alırım.	5	0,64	0,07	-0,01	0,27
26. Yeni insanlar ile tanışmak beni mutlu eder.	7	0,56	0,30	-0,13	0,14
28. Sınavdan kötü not aldığımda daha iyisini almak için yeni bir çalışma planı hazırlarım.	2	0,10	0,73	0,10	0,08
32. Bir işi yapmam gerektiğinde başka bir iş ile ilgilenmem.	6	-0,03	0,58	0,05	0,10
33. Yaptığım çalışmaların beni olumlu yönde etkileyeceğine ve beni daha iyisini yapmaya teşvik edeceğine inanırım.	7	0,33	0,56	0,18	0,14
34. Başarıya ulaşmak için yaptığım planlara uyarım.	8	0,09	0,72	0,09	0,02
Özdeğer		3,52	1,60	1,53	1,31
Varyans (%)		11,95	11,88	11,13	9,26
Toplam Varyans (%)		44,22			

Son Varimax döndürme sonuçlarına göre ölçekte kalan 18 maddenin açıkladığı toplam varyansın %44,22 düzeyine ulaştığı ancak yine de düşük sayılabilecek toplam varyansın elde edildiği; tüm maddelerin faktör yüklerinin uygun düzeyde (>0,40), her maddenin ait olduğu faktörde yüksek ve diğer faktörlerde düşük faktör yüküne sahip olduğu tespit edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre kalan 18 madde ile doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilerek Tablo 8’teki sonuçlar elde edilmiştir.

Duygusal okuryazarlık ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları. Duygusal Okuryazarlık Ölçeği-İlköğretim II.Kademe’nin başlangıçta planlanan 4 boyutlu yapısı ve açıklayıcı faktör analizi sonrasında kalan 18 madde ile gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre uyum indekslerinin uygun düzeyde olmadığı; 4 maddenin (f1_1; f2_11; f3_2; f4_6) faktör yükünün düşük düzeyde (<0,40) olduğu tespit edilmiş olup öncelikle modifikasyon önerilerine uygun kovaryans bağlantıları ile sorun giderilmeye çalışılmış ancak model uyum indekslerinin yeterli düzeye ulaşmadığı ve söz konusu 4 maddenin faktör yükünün 0,40’ın altında kalması nedeniyle maddelerin ölçekten çıkarılması ile tekrarlanan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Model Uyum İndeksleri

Model Uyum İndeksleri	DFA 18 madde	DFA 14 madde
X ² /sd	1,73	1,87
RMSEA	0,04	0,05
SRMR	0,05	0,05
GFI	0,94	0,96
NFI	0,79	0,84
NNFI	0,87	0,90
CFI	0,89	0,92
Faktör yükü (min/max)	0,22 / 0,66	0,42 / 0,73
Faktörler arası korelasyon (min/max)	0,45 / 0,48 / 0,50 / 0,40 /	0,40 / 0,42 / 0,46 /
	0,45 / 0,55	0,38 / 0,46 / 0,54

*Kovaryans bağlantılarıyla

Tablo 9'daki sonuçlara göre uygun kovaryans bağlantıları ile model uyum indekslerinin uygun seviyelere yükseldiği; faktör yükleri ve faktörler arası korelasyon değerlerinin uygun aralıklarda olduğu (Tablo 10); faktör yüklerine ait t değerlerinin 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Tablo 10).

Tablo 10

Duygusal Okuryazarlık Ölçeği DFA ve Madde Analizi Sonuçları

Faktör	Madde	Std. β	t	r	α
Empati	M2	0,59		0,32	0,73
	M4	0,43	4,73**	0,20	
	M7	0,42	4,71**	0,25	
Öz-Duygusal Farkındalık	M11	0,54		0,34	
	M12	0,46	6,02**	0,33	
	M13	0,57	6,79**	0,36	
	M14	0,59	6,85**	0,32	
Toplumsal Beceriler	M21	0,63		0,38	
	M23	0,48	6,18**	0,34	
	M24	0,50	6,32**	0,38	
	M26	0,60	6,88**	0,36	
Motivasyon	M28	0,68	8,05**	0,40	
	M33	0,73		0,49	
	M34	0,52	5,85**	0,34	

r: Madde Toplam Korelasyonu**p<0,01

Tablo 10'daki madde analizi sonuçlarına göre ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,74 ve ölçekteki tüm maddeler için madde-toplam korelasyonun 0,20'den yüksek (0,20 ile 0,49 aralığında) olduğu tespit edilmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik analiz değerlendirmesi neticesinde Duygusal Okuryazarlık Ölçeği - İlköğretim II. kademe'nin güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Asıl uygulama veri analizleri. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda asıl uygulama yapmak için gerekli izinler alındıktan sonra 1600 öğrenciye ulaşılarak ölçek uygulaması için 15 dakika süren bir çalışma yapılmıştır. 400 verinin, sağlıklı sonuçlar veremeyeceği düşüncesinden hareketle değerlendirme dışında bırakılmasının uygun olduğu görülmüştür.

Doğrulayıcı faktör analizi. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kaynaklardan yararlanılarak belirlenen faktör yapılarını, orijinal ölçeklerde uygulamadan önce belirlenmiş, kabul görmüş faktör yapılarını ya da öngörülen olarak öne atılan faktör yapılarını kontrol etmek gayesiyle uygulanan bir denetleme ve test tekniğidir (Özdamar, 2016, s. 231). Yapısal eşitlik modellerinin ayrı bir biçimi olan doğrulayıcı faktör analizi çalışmasında referans alınan model uyum indeksleri kaynakları ile birlikte tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

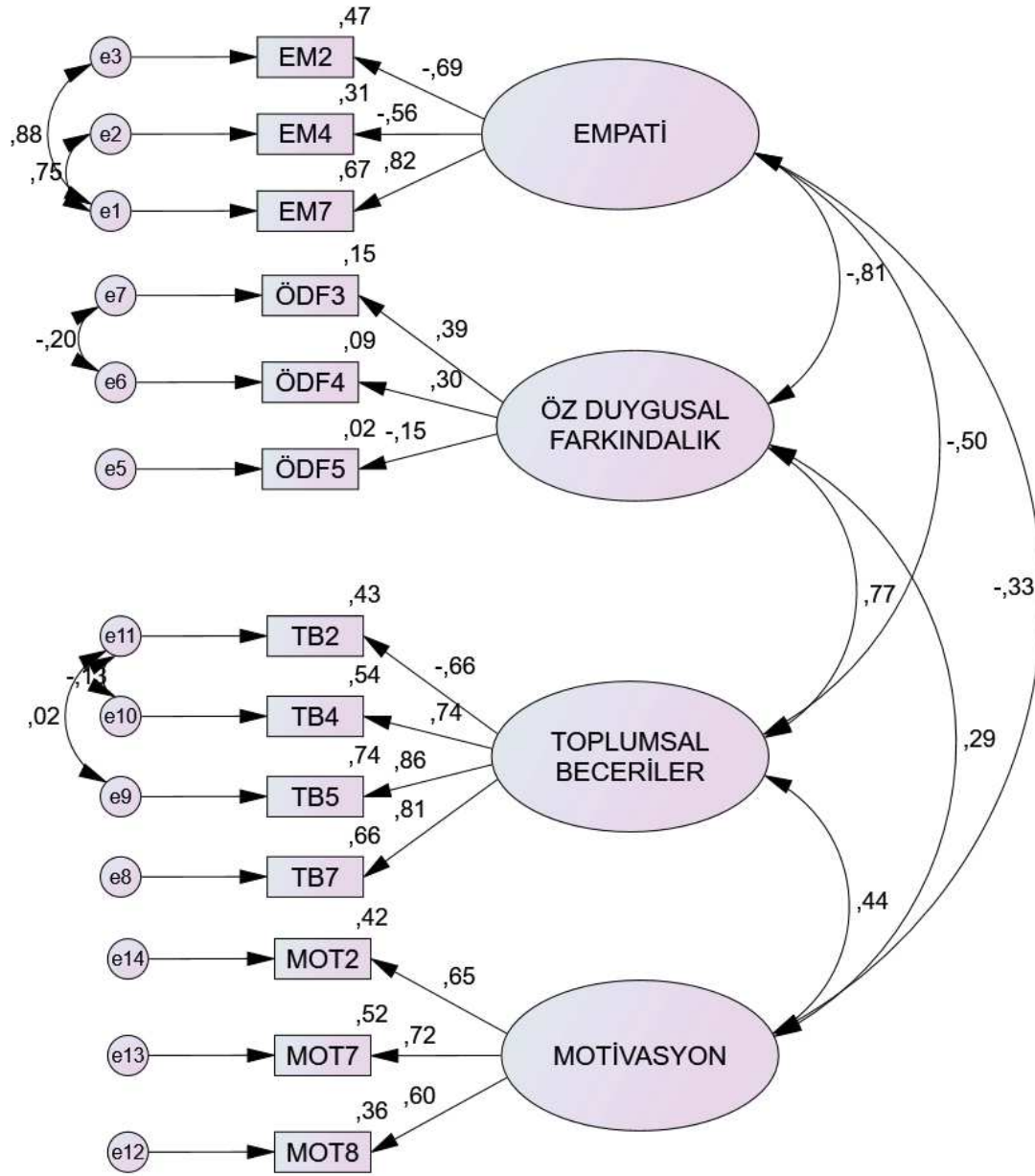
Yapısal Eşitlik Modeli Araştırmalarında Kullanılan Uyum İndekslerine İlişkin Mükemmel ve Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri
¹ χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$
² AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$
³ GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.85 \leq GFI \leq .95$
³ CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.85 \leq CFI \leq .95$
³ NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.85 \leq NFI \leq .95$
⁴ RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$

¹(Kline, 2011), ²(Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003), ³(Baumgartner ve Homburg, 1996; Bentler, 1980; Bentler ve Bonett, 1980; Marsh, Hau, Artelt, Baumert ve Peschar, 2006), ⁴(Browne ve Cudeck, 1993),

Doğrulayıcı faktör analizi öncesi veri seti aykırı gözlemler bakımından incelenmiştir. Aykırı gözlemlerin değişkenler arasında şişirilmiş korelasyonlara sebep olması neticesinde özellikle korelasyon katsayısı temelli faktör analizi uygulamalarında faktör yapılarını bozdukları bilinmektedir. (Tabachnick, 2001, s. 60-115). Bu sebeple saptanan 37 adet uç değer içeren gözlem analiz dışında bırakılmıştır. Data setinde kalan 1163 adet gözlem ile yapılan ilk doğrulayıcı faktör analizinde ÖDF6 adlı maddenin ölçek katkısının %5 anlamlılık

düzeyinde anlamlı olmadığı görülmüştür($\beta=-0.031$, $p>0.05$). Gerek model uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olması gerekliliği gerekse ölçeğin ölçme işlevine katkısı olmayan maddenin gereksizliği düşünüldüğünde söz konusu maddenin ölçek dışında bırakılarak doğrulayıcı faktör analizinin tekrarlanmasına karar verilmiştir. İkinci doğrulayıcı faktör analizi sonrasında ölçek kalan maddelerin istatistiksel anlamlılıkları incelendiğinde tümünün %5 anlamlılık düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Diğer yandan model uyum indeksleri kontrol edildiğinde ise modelde bir takım düzeltme işlemlerinin gerektiği görülmüştür. İbm SPSS amos programı yönlendirmeleri sonucu aynı faktöre ait maddeler arasında olmak koşuluyla bir takım maddeler arasında kurulan kovaryans yolları ile model düzeltmeleri sağlanmıştır. Söz konusu düzeltmeler şu şekildedir; EM2-EM7, EM4-EM7, ÖDF3-ÖDF4, TB2-TB4, TB2-TB5. Nihai doğrulayıcı faktör analizi şeması şekil 1'deki gibidir.



Şekil 7: Doğrulayıcı faktör analizi şeması

Tablo 12

Doğrulamalı Faktör Analizi Tahmin Bulguları

Madde	Faktör	Standartize β	S.H	K.D.	P
EM7	← EMPATİ	0,819	-	-	-
EM4		-0,558	0,069	-8,052*	0,000
EM2		-0,686	0,074	-9,650*	0,000
ÖDF5	← ÖZ DUYGUSAL	-0,148	0,134	-3,927*	0,000
ÖDF4	FARKINDALIK	0,302	-	-	-
ÖDF3		0,385	0,319	6,227*	0,000
TB7	← TOPLUMSAL	0,811	-	-	-
TB5	BECERİLER	0,862	0,037	28,536*	0,000
TB4		0,735	0,037	24,445*	0,000
TB2		-0,656	0,038	-19,112*	0,000
MOTİ8	← MOTİVASYON	0,604	-	-	-
MOTİ7		0,722	0,081	13,510*	0,000
MOTİ2		0,647	0,079	13,253*	0,000
Model Uyum İndeksleri					
$X^2=433,350$	P=0,000		CFI=0,883		
S.D=54	GFI=0,943		IFI=0,889		
$X^2/S.D=8,025$	AGFI=0,903		RMSEA=0,078		

*%5 anlamlılık düzeyinde anlamlılığı sigmaler, S.H: Standart Hata, K.D:Kritik değer,- her faktör için bir temel değişkenin S.H ,K.D ve p değeri hesaplanmamıştır.

Tablo incelendiğinde modelin anlamlılığını sınavan p değerinin %5 anlamlılık düzeyinde anlamlı olduğu görülür ($p<0.05$). Model uyum indeksleri incelendiğinde ise $X^2/S.D$ dışında kalan tüm model indekslerinin kabul edilebilir model uyumu ve daha üzeri model uyumuna işaret ettiği görülür. $X^2/S.D$,nin ise büyük örneklem ($n>500$) için iyi bir değerlendirme kriteri olmadığı bilinmektedir. (Kline, 2010).

Bu şartlar altında modelin kabul edilebilir uyuma sahip bir model olduğu söylenebilir. Madde faktör yükleri incelendiğinde tüm maddelerin %5 anlamlılık düzeyinde anlamlı olduğu görülür. Diğer yandan faktör yükleri büyüklük bakımından incelendiğinde ise bir takım

maddelerin 03'ün altında faktör yüküne sahip olduğu görülmüştür. Buna rağmen modelin istatistiksel olarak anlamlı ve model uyum indeksleri bakımından kabul edilebilir model uyumu olması nedeniyle bahsedilen maddelerin ölçekte kalmasına karar verilmiştir. Ölçeğin 13 maddeli olarak değerlendirilmesine karar verilmiştir. Ayrıca analizler esnasında 83 verinin daha sağlıklı sonuçlar vermediği için değerlendirmeye alınmaması gerektiği görüşüne varılmıştır.

Araştırmanın gidişatı göstermektedir ki pilot uygulama verilerinin analizi yapılırken doğrulayıcı faktör analizi kullanılmaması, DFA'nın farklı veriler üzerinde asıl uygulama analizlerinde kullanılması genellemenin tesadüfi olmadığını göstermek bakımından önemlidir. Buna rağmen bilim dünyası araştırmacılarının bir kısmı DFA'nın pilot uygulama verilerine de yapılması gerektiğini belirtir. İki aşamada da uygulanacak olan DFA'nın araştırma için daha sağlıklı sonuçlar doğuracağını ifade etmektedirler. Tüm bunlardan hareketle bu çalışmada DFA iki kere yapılmış olup analiz sonuçlarının birbirinden farklı olan noktalarını örneklemin farklı olmasına bağlayabiliriz.

Bölüm III: Bulgular ve Yorum

1200 öğrenciye uygulanan 13 maddeli ölçekte bazı öğrencilerin gerek demografik bilgiler kısmını gerekse ölçek soruları kısmını boş bırakmak, soruları yanıltıcı cevaplamak, tutarsız cevaplar vermek, tek bir seçenek ile doldurmak sureti ile cevaplanan ölçek kağıtları araştırmaya katkı sağlamayacağı ve araştırmacıyı yanıltabileceği düşüncesinden hareketle değerlendirmeye alınmamış, araştırma dışı bırakılmıştır. Bu bölümde öğrencilerden elde edilen 1080 verinin SPSS programı ile analiz sonuçlarına ve yorumlanmasına yer verilmiştir

Ortaokul Öğrencilerinin Duygusal Okuryazarlık Beceri Seviyelerinin İncelenmesi

Demografik gruplar arasındaki farkların analiz edilmesi sırasında kullanılacak test tekniklerinin seçimi konusunda değişkenlerin dağılımları belirleyici olacaktır. Duygusal okuryazarlık ölçeği ve alt boyutları için hesaplanan normal dağılım test istatistikleri Tablo 19'da sunulmuştur.

Çalışmadaki değişkenlerin skorları soru sayısının etkisinden arındırılmak amacıyla soru sayısına bölünerek standartize edildiği için ölçek ve alt boyutların sınır değerleri 1-5'tir. Bu koşullar altında düzeysel kategorize işlemi Tablo 13'teki puan aralıkları ile yapılmıştır.

Tablo 13

Duygusal Okuryazarlık Alt ve Üst Sınırları

	Alt sınır	Üst Sınır
Düşük	1	2
Orta	2,01	4
Yüksek	4,01	5

Duygusal okuryazarlık becerisi düşük olan öğrenciler 1 ile 2 arasında, orta olan öğrenciler 2,01 ile 4 arasında ve yüksek olan öğrenciler 4,01 ile 5 arasında bir puan almıştır. Bunlardan hareketle 1 ile 2 puan arasında kalan öğrenciler için duygusal okuryazarlık beceri düzeyi “düşüktür”, 2,01 ile 4 arasında puan alan öğrencilerin duygusal okuryazarlık beceri düzeyi “orta seviyededir”, 4,01 ile 5 arasında puan alan öğrencilerin duygusal okuryazarlık beceri düzeyi “yüksektir” şeklinde ifade edilmektedir. Söz konusu kategoriler tanımlandıktan sonra elde edilen frekanslar aşağıdaki tablolardaki gibidir.

Tablo 14

Empati Genel Değerlendirme

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Valid	Düşük Düzey	4	,4	,4	,4
	Orta Düzey	353	32,7	32,7	33,1
	Yüksek Düzey	723	66,9	66,9	100,0
	Total	1080	100,0	100,0	

Tablo 14 incelendiğinde öğrencilerin %4’ünü oluşturan 4 öğrencinin empati seviyesinin düşük, %32,7’sini oluşturan 353 öğrencinin empati seviyesini orta , % 66,9’unu oluşturan 723 öğrencinin ise empati seviyesinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin yarısından fazlasının yüksek düzeyde empati becerisine sahip olması iletişim yeteneklerinin düşük ve orta düzeyde olan diğer öğrencilere göre daha iyi olduğu sonucu çıkarılabilir. Yaşları göz önüne alındığında öğrencilerin empati becerisini bu denli iyi kullanabiliyor olmaları gerek ders gerek okul gerekse arkadaşlık ve aile ortamındaki ilişkilerini olumlu yönde etkileyeceği tablodan çıkan bir sonuçtur. Düşük ve orta düzeydeki öğrencilerin empati becerilerinin üzerine düşülerek iletişim sorunu yaşama durumlarını ortadan kaldırmak veya en az seviyeye indirmek mümkün olabilir.

Tablo 15

Öz/Duygusal Farkındalık Genel Değerlendirme

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Valid	Düşük Düzey	10	0,9	0,9	0,9
	Orta Düzey	740	68,5	68,5	69,4
	Yüksek Düzey	330	30,6	30,6	100
	Total	1080	100	100	

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin %9'unu oluşturan 10 kişinin öz/duygusal farkındalık seviyesinin düşük, %68,5'ini oluşturan 740 öğrencinin öz/duygusal farkındalık seviyesinin orta, %30,6'sını oluşturan 330 öğrencinin ise öz/duygusal farkındalık seviyesinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Tablodan hareketle ortaokul öğrencilerinin orta düzeyde öz/duygusal farkındalığa sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin duyuşsal becerilerini kendileri ile ilgili konularda yeteri kadar kullanmadıkları, kendilerini anlama, kendilerinin farkına varma, kendi özelliklerini bilme konusunda gerektiği özeni veremedikleri ve dolayısıyla kendileri ile ilgili zihinlerinde bir farkındalık oluşturmamadıkları tablodan çıkan sonuçlardan biridir.

Tablo 16

Toplumsal Beceriler Genel Değerlendirme

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Valid	Düşük Düzey	149	13,8	13,8	13,8
	Orta Düzey	307	28,4	28,4	42,2
	Yüksek Düzey	624	57,8	57,8	100,0
	Total	1080	100,0	100,0	

Tablo 16 incelendiğinde öğrencilerin %13,8'ini oluşturan 149 öğrencinin toplumsal beceri seviyesinin düşük, % 28,4 'ünü oluşturan 307 öğrencinin toplumsal beceri seviyesinin orta, %57,8'ini oluşturan 624 öğrencinin toplumsal beceri seviyesinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Empati becerisi ile paralellik gösteren bir durum ortadadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun toplumsal beceriler açısından duyarlı olduğu görülmektedir. Aynı zamanda bu durum öğrencilerin çevre ile ilişkilerini etkileyen önemli bir noktayı işaret eder. Empati yeteneğine sahip öğrencilerin kendilerinden beklenen toplumsal becerilerini yerine getirebilecek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 17

Motivasyon Genel Değerlendirme

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Valid	Düşük Düzey	15	1,4	1,4	1,4
	Orta Düzey	327	30,3	30,3	31,7
	Yüksek Düzey	738	68,3	68,3	100,0
	Total	1080	100,0	100,0	

Tablo 17 incelendiğinde öğrencilerin %1,4'ünü oluşturan 15 öğrencinin motivasyon seviyesinin düşük, %30,3'ünü oluşturan 327 öğrencinin motivasyon seviyesinin orta ve %68,3'ünü oluşturan 738 öğrencinin motivasyon seviyesinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Tablodaki verilerden hareketle öğrencilerin büyük çoğunluğunun kendi kendini motive edebilme yeteneğinin fazlasıyla gelişmiş olduğu söylenmektedir. Bununla birlikte ortaokula devam eden öğrenciler derslerinde bir düşüş yaşadıklarında, kötü notlar aldıklarında, zamanlarını verimli kullanamadıklarında vb. kendi kendilerine başka yöntemler deneyerek çalışma azmini tekrar elde etme yoluna gitmektedir.

Tablo 18

Duygusal Okuryazarlık Genel Değerlendirme

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Valid	Orta Düzey	375	34,7	34,7	34,7
	Yüksek Düzey	705	65,3	65,3	100,0
	Total	1080	100,0	100,0	

Tablo 18 incelendiğinde öğrencilerin %34,7'sini oluşturan 375 öğrencinin orta düzeyde ve %65,3'ünü oluşturan 705 öğrencinin yüksek düzeyde duygusal okuryazarlık becerisine sahip olduğu görülmektedir. Tablodan hareketle ortaokul öğrencilerinin yüksek düzeyde duygusal okuryazar olması ders, okul, aile, arkadaşlık ve ilerleyen dönemlerde iş hayatlarını çok daha kolay ve yaşanabilir bir hale getireceği söylenmektedir.

Tablo 19

Normal Dağılım Test İstatistikleri

Değişken	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İst.	S.D	P	İst.	S.D	P
Empati	,238	1080	,000	,882	1080	,000
Öz Duygusal Farkındalık	,204	1080	,000	,941	1080	,000
Toplumsal Beceriler	,220	1080	,000	,814	1080	,000
Motivasyon	,234	1080	,000	,851	1080	,000
Duygusal Okuryazarlık	,135	1080	,000	,928	1080	,000

İst.: Test istatistiği, S.D: Serbestlik derecesi

Tablo 19 incelendiğinde tüm değişkenlerin %5 anlamlılık düzeyinde normal dağılıma uymadığı görülür. Bu durumda araştırmanın güvenilirliği bakımından değişkenler ile yapılacak fark analizlerinde parametrik olmayan test istatistiklerinin seçilmesi gereklidir.

Gruplar arası farklılık incelemesini içeren araştırma sorularında iki grup arası farklar Mann Whitney U testi, ikiden fazla grup arasındaki farklar ise Kruskal Wallis H testi ile sınanmıştır. Mann Whitney U testi sonucu gruplar arasında anlamlı farklılık bulunduğu

durumlarda grupların sıra ortalamaları karşılaştırılarak yorumlamalar yapılmıştır. Diğer yandan Kruskal Wallis H testi sonucu anlamlı farklılık bulunması durumunda ise farklılığın kaynağı olan grup veya grupların belirlenmesi için her grup birbiri ile Mann Whitney U testi uygulanarak karşılaştırılmıştır.

Gruplar arası farkların non parametrik sınamalar ile fark sınaması sırasında ortalama medyan eşitliği tutturmayan çarpık verilerin analizini sağlayan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri ortalama değerler değil, sıra ortalamalarından hareketle istatistik çıkarmasına karşın gruplara ait ölçek düzeyleri hakkında düşünce oluşturması için grupların ortalama değerleri de hesaplanarak tablolaşmıştır. Yapılacak değerlendirmelere zemin oluşturması için ortalama değerlerin sergilenmesi yararlıdır.

Mann Whitney U testi, grupların medyanlarını karşılaştırır. Sürekli değişkenlerin, iki grup içerisinde değerlerini sıralı şekle getirir. Böylelikle iki grup arasındaki sıralamanın farklı olup olmadığına bakılır. Değerler sıralı şekle geldiği için değerlerin asıl dağılımı önemli değildir. Verilerin en azından ordinal ölçek olması tatmin edicidir (Kalaycı ve diğ.2006, s. 99) Mann Whitney U testi için sıfır hipotezi ve alternatif bir hipotezi şu şekildedir;

H₀: Örnekler aynı ana kütlede alınmıştır veya örneklerin alındıkları ana kütleler birbirinden farklı değildir (Bu durumda örneklem arasında farklılık yoktur.)

H₁: Örnekler farklı ana kütlede alınmıştır veya örneklerin alındıkları ana kütleler birbirinden farklıdır (Bu durumda örneklem arasında farklılık vardır.) (Karagöz, 2016, s. 557-558)

Kruskal Wallis H testi ise ikiden fazla bağımsız örneğin aynı ana kütlede çekilmiş olduğunu ifade eden sıfır hipotezinin testinde en çok kullanılan ve tek yönlü varyans (anova)

analizine iyi bir alternatif olan bir testtir. Kruskall Wallis H testi için hipotezler ise şu şekildedir;

H_0 : Örnekler aynı ana kütlede alınmıştır veya örneklerin alındıkları ana kütleler birbirinden farklı değildir (Bu durumda örnekler arasında farklılık yoktur.)

H_1 : Örnekler farklı ana kütlede alınmıştır veya örneklerin alındıkları ana kütleler birbirinden farklıdır (Bu durumda örnekler arasında farklılık vardır.) (Karagöz, 2016, s. 598-599).

Gerek Kruskall Wallis H testi gerekse Mann Whitney U testinde hesaplanan asimptotik p değeri %5 anlamlılık düzeyi için 0.05 ile karşılaştırılıp, $p > 0.05$ ise sıfır hipotezi, $p < 0.05$ ise alternatif hipotez kabul edilmelidir.

Yaş Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Öğrencilerin yaşlarına göre farklılıkların incelenmesi düşüncesi ile uygulanan Kruskall Wallis H testi istatistikleri tablodaki gibidir.

Tablo 20

Yaşa Göre Farkları Sınayan Kruskall Wallis H Testi İstatistikleri

Değişken	Yaş			χ^2	p	Karşılaştırma	
Empati	1.)10 Yaş	167	4,132	483,946	15,034*	0,005	1<3 ve 4*
	2.)11 Yaş	189	4,178	513,680			2<3 ve 4*
	3.)12 Yaş	318	4,312	572,046			5<3 ve 4*
	4.)13 Yaş	228	4,269	575,618			
	5.)14 Yaş	176	4,182	514,347			
Öz Duygusal Farkındalık	1.)10 Yaş	167	3,804	528,734	21,616*	0,000	2>1,3,4 ve 5*
	2.)11 Yaş	189	4,030	628,262			
	3.)12 Yaş	318	3,818	519,454			
	4.)13 Yaş	228	3,844	537,026			
	5.)14 Yaş	176	3,737	493,821			

Tablo 20'nin devamı

Değişken	Yaş				χ^2	p	Karşılaştırma
Toplumsal Beceriler	1.)10 Yaş	167	3,747	512,431	14,654*	0,005	3>1,2 ve 5*
	2.)11 Yaş	189	3,776	517,315			
	3.)12 Yaş	318	4,062	587,099			
	4.)13 Yaş	228	3,940	549,743			
	5.)14 Yaş	176	3,734	489,736			
Motivasyon	1.)10 Yaş	167	4,110	513,647	6,525	0,163	
	2.)11 Yaş	189	4,243	553,759			
	3.)12 Yaş	318	4,336	567,852			
	4.)13 Yaş	228	4,266	531,829			
	5.)14 Yaş	176	4,225	507,429			
Duygusal Okur Yazarlık	1.)10 Yaş	167	3,948	480,018	26,900*	0,000	1<2,3 ve 4*
	2.)11 Yaş	189	4,057	562,061			
	3.)12 Yaş	318	4,132	590,053			
	4.)13 Yaş	228	4,080	553,743			
	5.)14 Yaş	176	3,970	461,920			

*%5 anlamlılık düzeyinde anlamlı farklılığı simgeler. \bar{X} : Ortalama \bar{r} : Sıra ortalaması, χ^2 : Ki-Kare Test İstatistiği .- anlamlı farklılık olmadığında karşılaştırma yapılmamıştır

Tablo 20 incelendiğinde empati düzeyi bakımından 10 yaşında ($\bar{r}=483.946$), 11 yaşında ($\bar{r}=513.680$), 12 yaşında ($\bar{r}=572.046$), 13 yaşında ($\bar{r}=575.618$) ve 14 yaşında ($\bar{r}=514.347$) olan öğrenciler arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır. ($\chi^2=15.034, p<0.05$). Farkın kaynağı olan yaş grubu veya gruplarının tespiti amacıyla yapılan ikili karşılaştırma bulguları ise şu şekildedir; 12 ve 13 yaşındaki öğrencilerin empati düzeyleri 10, 11 ve 14 yaşındaki öğrencilerden daha yüksek iken diğer yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır. Öz duygusal farkındalık düzeyi bakımından 10 yaşında ($\bar{r}=528.734$), 11 yaşında ($\bar{r}=628.262$), 12 yaşında ($\bar{r}=519.454$), 13 yaşında ($\bar{r}=537.026$) ve 14 yaşında ($\bar{r}=493.821$) olan öğrenciler arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır. ($\chi^2=21.616, p<0.05$). Farkın kaynağı olan yaş grubu veya gruplarının tespiti amacıyla yapılan ikili karşılaştırma bulguları ise şu şekildedir; 11 yaşındaki öğrencilerin öz duygusal farkındalık düzeyleri diğer tüm yaşta öğrencilerden düşük iken, diğer yaşlardaki öğrenciler arasında istatistiksel olarak

anlamli fark bulunmamıştır. Toplumsal beceriler düzeyi bakımından 10 yaşında($\bar{r}=512.431$), 11 yaşında ($\bar{r}=517.315$), 12 yaşında ($\bar{r}=587.099$), 13 yaşında ($\bar{r}=549.743$) ve 14 yaşında ($\bar{r}=489.736$) olan öğrenciler arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır. ($X^2=14.654, p<0.05$). Farkın kaynağı olan yaş grubu veya gruplarının tespiti amacıyla yapılan ikili karşılaştırma bulguları ise şu şekildedir; 13 yaşındaki öğrencilerin toplumsal beceriler düzeyi 10 yaş, 11 yaş ve 14 yaşındaki öğrencilerden yüksek iken, 13 yaşındaki öğrencilerin de toplumsal beceriler düzeyi 14 yaşındaki öğrencilerden yüksektir. Motivasyon düzeyi bakımından 10 yaşında ($\bar{r}=513.647$), 11 yaşında ($\bar{r}=553.759$), 12 yaşında ($\bar{r}=567.852$), 13 yaşında ($\bar{r}=531.829$) ve 14 yaşında ($\bar{r}=507.429$) olan öğrenciler arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. ($X^2=6525, p>0.05$).

Duyusal okuryazarlık düzeyi bakımından 10 yaşında($\bar{r}=480.018$), 11 yaşında ($\bar{r}=562.061$), 12 yaşında ($\bar{r}=590.053$), 13 yaşında ($\bar{r}=553.743$) ve 14 yaşında ($\bar{r}=461.920$) olan öğrenciler arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır. ($X^2=26.900, p<0.05$). Farkın kaynağı olan yaş grubu veya gruplarının tespiti amacıyla yapılan ikili karşılaştırma bulguları ise şu şekildedir; 10 ve 14 yaşındaki öğrencilerin duygusal okuryazarlık düzeyi diğer tüm öğrencilerden düşük hesaplanmıştır. Diğer yaş grupları arasında bu bakımından istatistiksel olarak önemli bir fark saptanmamıştır.

Cinsiyet Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılıkların incelenmesi düşüncesi ile uygulanan Mann Whitney U testi istatistikleri Tablo 21'deki gibidir.

Tablo 21

Cinsiyete Göre Farkları Sınayan Mann Whitney U Testi İstatistikleri

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	\bar{r}	Z	p
Empati	Kadın	562	4,244	548,681	-0,920	0,357
	Erkek	518	4,212	531,624		
Öz Duygusal	Kadın	562	3,870	552,480	-1,344	0,179
Farkındalık	Erkek	518	3,815	527,503		
Toplumsal	Kadın	562	3,923	556,164	-1,734	0,083
Beceriler	Erkek	518	3,843	523,506		
Motivasyon	Kadın	562	4,254	542,900	-0,270	0,787
	Erkek	518	4,248	537,896		
Duygusal Okur –	Kadın	562	4,073	558,006	-1,922	0,055
Yazarlık	Erkek	518	4,030	521,507		

*%5 anlamlılık düzeyinde anlamlı farklılığı simgeler, \bar{X} : Ortalama \bar{r} : Sıra ortalaması, z: ZTest İstatistiği.

Tablo 21 incelendiğinde empati düzeyi bakımından kadın (\bar{r} =548.681) ve erkek (\bar{r} =531.624) öğrenciler arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. (z=-0,92, p >0,05). Öz duygusal farkındalık düzeyi bakımından kadın (\bar{r} =552.480)ve erkek (\bar{r} =527.503) öğrenciler arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır (z=-1344, p >0.05). Toplumsal beceriler düzeyi bakımından kadın (\bar{r} =556.164) ve erkek (\bar{r} =523.506) öğrenciler arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır (z=-1734, p >0.05).duygusal okuryazarlık düzeyi bakımından kadın (\bar{r} =558.006) ve erkek (\bar{r} =521.507) öğrenciler arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır (z=-1922, p >0.05).

Sınıf Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Farklı sınıfta öğretim gören öğrenciler arasındaki farkların irdelenmesine amacıyla uygulanan Kruskall Wallis H testi istatistikleri Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Sınıfa Göre Farkları Sınayan Kruskal Wallis H Testi İstatistikleri

Değişken	Yaş	N	\bar{X}	\bar{r}	X^2	p	Karşılaştırma
Empati	1.)5.Sınıf	267	4,127	487,041	20,722*	0,000	1<2 ve 3*
	2.)6.Sınıf	275	4,255	540,709			
	3.)7.Sınıf	280	4,339	603,489			
	4.)8.Sınıf	258	4,186	527,240			
Öz Duygusal Farkındalık	1.)5.Sınıf	267	3,880	564,228	4,743	0,192	
	2.)6.Sınıf	275	3,845	535,053			
	3.)7.Sınıf	280	3,881	551,761			
	4.)8.Sınıf	258	3,765	509,529			
Toplumsal Beceriler	1.)5.Sınıf	267	3,711	501,210	18,536*	0,000	1<2 ve 3*
	2.)6.Sınıf	275	4,003	579,556			4<2 ve 3*
	3.)7.Sınıf	280	4,055	580,161			
	4.)8.Sınıf	258	3,753	496,488			
Motivasyon	1.)5.Sınıf	267	4,145	528,811	6,768	0,080	
	2.)6.Sınıf	275	4,292	554,256			
	3.)7.Sınıf	280	4,342	569,555			
	4.)8.Sınıf	258	4,221	506,401			
Duygusal Okur-yazarlık	1.)5.Sınıf	267	3,966	497,294	27,950*	0,000	1<2 ve 3*
	2.)6.Sınıf	275	4,099	573,576			4<2 ve 3*
	3.)7.Sınıf	280	4,154	602,180			
	4.)8.Sınıf	258	3,981	483,017			

*%5 anlamlılık düzeyinde anlamlı farklılığı simgeler, \bar{X} : Ortalama \bar{r} : Sıra ortalaması, X^2 : Ki-Kare Test İstatistiği.- anlamlı farklılık olmadığından karşılaştırma yapılmamıştır.

Tablo 22 incelendiğinde empati düzeyi bakımından 5. sınıf ($\bar{r}=487.041$), 6.sınıf ($\bar{r}=540.709$), 7. sınıf ($\bar{r}=603.489$) ve 8. sınıf ($\bar{r}=527.240$) öğrencileri arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklar saptanmıştır ($X^2=20.722$, $p < 0.05$). Farkın kaynağı olan sınıf veya sınıfları saptamak amacıyla yapılan ikili karşılaştırma testi bulguları şu şekildedir; 5. sınıf öğrencilerinin empati düzeyi 6. ve 7.sınıf öğrencilerinden düşük iken, 7. sınıf öğrencilerinin empati düzeyleri ise 6. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinden yüksek düzeydedir.

Öz duygusal farkındalık düzeyi bakımından 5. sınıf ($\bar{r}=564.228$), 6. sınıf ($\bar{r}=535.053$), 7. sınıf ($\bar{r}=551.761$) ve 8. sınıf ($\bar{r}=509.529$) öğrencileri arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. ($X^2=4.743$, $p > 0.05$).

Toplumsal beceriler düzeyi bakımından 5. sınıf ($\bar{r}=501.210$), 6. sınıf ($\bar{r}=579.556$), 7. sınıf ($\bar{r}=580.161$) ve 8. sınıf ($\bar{r}=496.488$) öğrencileri arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklar saptanmıştır ($X^2=18.536$, $p < 0.05$). Farkın kaynağı olan sınıf veya sınıfları saptamak amacıyla yapılan ikili karşılaştırma testi bulguları şu şekildedir; 5. sınıf öğrencilerinin toplumsal beceri düzeyleri 6. sınıf ve 7. sınıftan düşük iken, 8. sınıf öğrencilerinin toplumsal beceri düzeyleri de 6. sınıf ve 7. sınıftan düşük olarak hesaplanmıştır.

Motivasyon düzeyi bakımından 5. sınıf ($\bar{r}=528.811$), 6. sınıf ($\bar{r}=554.256$), 7. sınıf ($\bar{r}=569.555$) ve 8. sınıf ($\bar{r}=506.401$) öğrencileri arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($X^2=6.768$, $p > 0.05$).

Duygusal okuryazarlık düzeyi bakımından 5. sınıf ($\bar{r}=497.294$), 6. sınıf ($\bar{r}=573.576$), 7. sınıf ($\bar{r}=602.180$) ve 8. sınıf ($\bar{r}=483.017$) öğrencileri arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklar saptanmıştır ($X^2=27.950$, $p < 0.05$). Farkın kaynağı olan sınıf veya sınıfları saptamak amacıyla yapılan ikili karşılaştırma testi bulguları şu şekildedir; 5. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri 6. sınıf ve 7. sınıf öğrencilerinden düşüktür.

Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Öğrencilerin sahip oldukları kardeş sayısına bağlı farklılıklarının irdelenmesi amacıyla uygulanan Kruskal Wallis H sınaması istatistikleri Tablo 23'de sunulmuştur.

Tablo 23

Kardeş Sayısına Göre Farkları Sınayan Kruskal Wallis H Testi İstatistikleri

Değişken	Kardeş Sayısı	N	\bar{X}	\bar{r}	X^2	p	Karşılaştırma
Empati	1	389	4,237	535,999	1,401	0,705	--
	2	475	4,244	549,992			
	3	186	4,192	533,457			
	4 ve Üzeri	30	4,122	492,250			
Öz Duygusal Farkındalık	1	389	3,854	547,419	7,293	0,063	--
	2	475	3,887	556,533			
	3	186	3,746	498,667			
	4 ve Üzeri	30	3,633	456,300			
Toplumsal Beceriler	1	389	3,796	530,650	3,783	0,286	--
	2	475	3,971	558,448			
	3	186	3,867	525,938			
	4 ve Üzeri	30	3,783	474,317			
Motivasyon	1	389	4,234	532,342	0,450	0,930	--
	2	475	4,265	544,271			
	3	186	4,260	546,669			
	4 ve Üzeri	30	4,222	548,333			
Duygusal Okuryazarlık	1	389	4,030	522,104	6,905	0,075	--
	2	475	4,091	567,280			
	3	186	4,016	521,180			
	4 ve Üzeri	30	3,940	474,800			

Ortalama \bar{r} : Sıra ortalaması, X^2 : Ki-Kare Test İstatistiği.- anlamlı farklılık olmadığından karşılaştırma yapılmamıştır

Tablo 23 incelendiğinde empati düzeyi bakımından 1 kardeş ($\bar{r}=535.999$), 2 kardeş ($\bar{r}=549.992$), 3 kardeş ($\bar{r}=533.457$), 4 ve üzeri kardeş ($\bar{r}=492.250$) sahibi olan öğrenciler arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($X^2=1.401$, $p > 0.05$).

Öz duygusal farkındalık düzeyi bakımından 1 kardeş ($\bar{r}=547.419$), 2 kardeş ($\bar{r}=556.533$), 3 kardeş ($\bar{r}=498.667$), 4 ve üzeri kardeş ($\bar{r}=456.300$) sahibi olan öğrenciler arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($X^2=7.293$, $p > 0.05$).

Toplumsal beceriler düzeyi bakımından 1 kardeş ($\bar{r}=530.650$), 2 kardeş ($\bar{r}=558.448$), 3 kardeş ($\bar{r}=525.938$) , 4 ve üzeri kardeş ($\bar{r}=474.317$) sahibi olan öğrenciler arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($X^2=3.783$, $p > 0.05$).

Motivasyon düzeyi bakımından 1 kardeş ($\bar{r}=532.342$), 2 kardeş ($\bar{r}=544.271$), 3 kardeş ($\bar{r}=546.669$) , 4 ve üzeri kardeş ($\bar{r}=548.333$) sahibi olan öğrenciler arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($X^2=0.45$, $p > 0.05$).

Duygusal okuryazarlık düzeyi bakımından 1 kardeş ($\bar{r}=522.104$), 2 kardeş ($\bar{r}=567.280$), 3 kardeş ($\bar{r}=521.180$) , 4 ve üzeri kardeş ($\bar{r}=474.800$) sahibi olan öğrenciler arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($X^2=6905$, $p > 0.05$).

Okul Türü Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Özel okul ve devlet okulunda eğitim gören öğrenciler arasındaki farkların sınanması amacıyla yapılan Mann Whitney U testi istatistikleri Tablo 24'teki gibidir.

Tablo 24

Okul Türüne Göre Farkları Sınayan Mann Whitney U Testi İstatistikleri

Değişken	Okul Türü	N	\bar{X}	\bar{r}	Z	p
Empati	Özel	540	4,249	545,439	-0,533	0,594
	Devlet	540	4,208	535,561		
Öz Duygusal Farkındalık	Özel	540	3,841	539,100	-0,151	0,880
	Devlet	540	3,846	541,900		
Toplumsal Beceriler	Özel	540	3,949	563,711	-2,467*	0,014
	Devlet	540	3,820	517,289		
Motivasyon	Özel	540	4,228	525,611	-1,610	0,107
	Devlet	540	4,275	555,389		
Duygusal Okuryazarlık	Özel	540	4,067	553,242	-1,343	0,179
	Devlet	540	4,037	527,758		

*%5 anlamlılık düzeyinde anlamlı farklılığı simgeler, \bar{X} : Ortalama \bar{r} : Sıra ortalaması, z: Z Test İstatistiği.

Tablo 24 incelendiğinde empati bakımından özel ($\bar{r}=545.439$) ve devlet ($\bar{r}=535.561$) okulunda eğitim gören öğrenciler arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-0.533$, $p > 0.05$).

Öz duygusal farkındalık bakımından özel ($\bar{r}=539.100$) ve devlet ($\bar{r}=541.900$) okulunda eğitim gören öğrenciler arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-0.151$, $p > 0.05$).

Toplumsal beceriler bakımından özel ($\bar{r}=563.711$) ve devlet ($\bar{r}=517.289$) okulunda eğitim gören öğrenciler arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-2.467$, $p > 0.05$).

Motivasyon bakımından özel ($\bar{r}=525.611$) ve devlet ($\bar{r}=555.389$) okulunda eğitim gören öğrenciler arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-1.610$, $p > 0.05$).

Duygusal okuryazarlık bakımından özel ($\bar{r}=553.242$) ve devlet ($\bar{r}=527.758$) okulunda eğitim gören öğrenciler arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-1.343$, $p > 0.05$).

Not Ortalaması Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Not ortalaması bakımından farkların sınımasını amacıyla yapılan Mann Whitney U testi istatistikleri Tablo 25'teki gibidir.

Tablo 25

Not Ortalamasına Göre Farkları Sınayan Mann Whitney U Testi İstatistikleri

Değişken	Not Ortalaması	N	\bar{X}	\bar{r}	Z	p
Empati	0-84	178	4,245	553,815	-0,639	0,523
	85-100	902	4,225	537,873		
Öz Duygusal Farkındalık	0-84	178	3,743	500,520	-1,913	0,056
	85-100	902	3,864	548,390		
Toplumsal Beceriler	0-84	178	3,826	522,579	-0,846	0,397
	85-100	902	3,896	544,037		
Motivasyon	0-84	178	4,249	528,719	-0,566	0,571
	85-100	902	4,252	542,825		
Duygusal Okuryazarlık	0-84	178	4,016	507,980	-1,523	0,128
	85-100	902	4,059	546,917		

*%5 anlamlılık düzeyinde anlamlı farklılığı simgeler, \bar{X} : Ortalama \bar{r} : Sıra ortalaması, z: Z Test İstatistiği.

Tablo 25 incelendiğinde empati bakımından 0-84 arası ($\bar{r}=553.815$) ve 85-100 arası ($\bar{r}=537.873$) not ortalamasına sahip öğrenciler arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($z=-0.639$, $p > 0.05$).

Öz Duygusal Farkındalık bakımından 0-84 arası ($\bar{r}=500.520$) ve 85-100 arası ($\bar{r}=548.390$) not ortalamasına sahip öğrenciler arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($z=-1.913$, $p > 0.05$).

Toplumsal Beceriler bakımından 0-84 arası ($\bar{r}=522.579$) ve 85-100 arası ($\bar{r}=544.037$) not ortalamasına sahip öğrenciler arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($z=-0.846$, $p > 0.05$).

Motivasyon bakımından 0-84 arası ($\bar{r}=528.719$) ve 85-100 arası ($\bar{r}=542.825$) not ortalamasına sahip öğrenciler arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($z=-0.566$, $p > 0.05$).

Duygusal okuryazarlık bakımından 0-84 arası ($\bar{r}=507.980$) ve 85-100 arası ($\bar{r}=546.917$) not ortalamasına sahip öğrenciler arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($z=-1.523$, $p > 0.05$).

Aile Medeni Durum Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Ailelerinin medeni durumlarına göre öğrenciler arasındaki farkları inceleme düşüncesi ile yapılan Mann Whitney U testi bulguları ise Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26

Mann Whitney U testi bulguları

Değişken	Ailesi	N	\bar{X}	\bar{r}	z	p
Empati	Birlikte	867	4,233	544,764	-1,041	0,298
	Boşanmış	212	4,209	520,519		
Öz Duygusal Farkındalık	Birlikte	867	3,856	547,015	-1,529	0,126
	Boşanmış	212	3,794	511,311		
Toplumsal Beceriler	Birlikte	867	3,907	542,975	-0,640	0,522
	Boşanmış	212	3,787	527,833		
Motivasyon	Birlikte	867	4,251	541,769	-0,387	0,699
	Boşanmış	212	4,256	532,767		
Duygusal Okuryazarlık	Birlikte	867	4,062	548,639	-1,842	0,065
	Boşanmış	212	4,011	504,670		

*%5 anlamlılık düzeyinde anlamlı farklılığı simgeler, \bar{X} : Ortalama \bar{r} : Sıra ortalaması, z: Z Test İstatistiği.

Tablo 26 incelendiğinde empati bakımından anne babası birlikte olan ($\bar{r}=544.764$) ve boşanmış ($\bar{r}=520.519$) öğrenciler arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($z=-1.041$, $p > 0.05$).

Öz Duygusal Farkındalık bakımından anne babası birlikte olan ($\bar{r}=547.015$) ve boşanmış ($\bar{r}=511.311$) öğrenciler arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($z=-1.529$, $p > 0.05$).

Toplumsal Beceriler bakımından anne babası birlikte olan ($\bar{r}=542.975$) ve boşanmış ($\bar{r}=527.833$) öğrenciler arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($z=-0.64$, $p >0.05$).

Motivasyon bakımından anne babası birlikte olan ($\bar{r}=541.769$) ve boşanmış ($\bar{r}=532.767$) öğrenciler arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($z=-0.387$, $p >0.05$).

Duygusal okuryazarlık bakımından anne babası birlikte olan ($\bar{r}=548.639$) ve boşanmış ($\bar{r}=504.670$) öğrenciler arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($z=-1.842$, $p >0.05$).

Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Baba eğitim durumuna bağlı farklılıkların incelenmesi fikriyle uygulanan Kruskal Wallis H testi istatistikleri Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27

Kruskal Wallis H testi istatistikleri

Değişken	Baba Eğitim Seviyesi	N	\bar{X}	\bar{r}	X^2	p	Karşılaştırma
Empati	Lise Ve Altı	260	4,210	530,177	4,458	0,108	
	Üniversite	494	4,203	526,368			
	Yüksek Lisans Ve Üzeri	326	4,282	570,147			
Öz Duygusal Farkındalık	Lise Ve Altı	260	3,918	572,662	3,947	0,139	
	Üniversite	494	3,811	527,038			
	Yüksek Lisans Ve Üzeri	326	3,834	535,248			
Toplumsal Beceriler	Lise Ve Altı	260	3,916	544,900	0,661	0,718	
	Üniversite	494	3,873	532,357			
	Yüksek Lisans Ve Üzeri	326	3,877	549,330			
Motivasyon	Lise ve Altı	260	4,288	564,319	3,079	0,214	
	Üniversite	494	4,229	524,436			
	Yüksek Lisans Ve Üzeri	326	4,257	545,845			
Duygusal Okuryazarlık	Lise Ve Altı	260	4,083	560,371	4,133	0,127	
	Üniversite	494	4,029	519,552			
	Yüksek Lisans Ve Üzeri	326	4,062	556,396			

\bar{X} : Ortalama \bar{r} : Sıra ortalaması, X^2 : Ki-Kare Test İstatistiği.- anlamlı farklılık olmadığından karşılaştırma yapılmamıştır.

Tablo 27 incelendiğinde empati bakımından babaları lise ve altı ($\bar{r}=530.177$), üniversite ($\bar{r}=526.368$) ve yüksek lisans ($\bar{r}=570.147$) seviyesinde eğitime sahip öğrenciler arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($X^2=4.458$, $p > 0.05$).

Öz Duygusal Farkındalık bakımından babaları lise ve altı ($\bar{r}=572.662$), üniversite ($\bar{r}=527.038$) ve yüksek lisans ($\bar{r}=535.248$) seviyesinde eğitime sahip öğrenciler arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($X^2=3.947$, $p > 0.05$).

Toplumsal Beceriler bakımından babaları lise ve altı ($\bar{r}=544.900$), üniversite ($\bar{r}=532.357$) ve yüksek lisans ($\bar{r}=549.330$) seviyesinde eğitime sahip öğrenciler arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($X^2=0.661$, $p > 0.05$).

Motivasyon bakımından babaları lise ve altı ($\bar{r}=564.319$), üniversite ($\bar{r}=524.436$) ve yüksek lisans ($\bar{r}=545.845$) seviyesinde eğitime sahip öğrenciler arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($X^2=3.079$, $p > 0.05$).

Duygusal okuryazarlık bakımından babaları lise ve altı ($\bar{r}=560.371$), üniversite ($\bar{r}=519.552$) ve yüksek lisans ($\bar{r}=556.396$) seviyesinde eğitime sahip öğrenciler arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($X^2=4.133$, $p > 0.05$).

Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Anne eğitim durumuna bağlı farklılıkların incelenmesini sınavan Kruskal Wallis H Testi istatistikleri Tablo 28'de sunulmuştur

Tablo 28

Kruskall Wallis H Testi istatistikleri

Değişken	Anne Eğitim Seviyesi	N	\bar{X}	\bar{r}	X^2	p	Karşılaştırma
Empati	Lise Ve Altı	308	4,175	520,101	3,952	0,139	-
	Üniversite	465	4,235	536,001			
	Yüksek Lisans Ve Üzeri	307	4,273	567,780			
Öz Duygusal Farkındalık	Lise Ve Altı	308	3,885	554,610	2,167	0,338	-
Farkındalık	Üniversite	465	3,844	544,828	-		
	Yüksek Lisans Ve Üzeri	307	3,801	519,788			
Toplumsal Beceriler	Lise Ve Altı	308	3,860	526,362	0,992	0,609	-
	Üniversite	465	3,893	543,413			
	Yüksek Lisans Ve Üzeri	307	3,896	550,272			
Motivasyon	Lise Ve Altı	308	4,211	526,726	1,132	0,568	-
	Üniversite	465	4,256	541,580			
	Yüksek Lisans Ve Üzeri	307	4,286	552,684			
Duygusal Okuryazarlık	Lise Ve Altı	308	4,033	530,062	0,692		
Okuryazarlık	Üniversite	465	4,057	540,500	0,708		-
	Yüksek Lisans Ve Üzeri	307	4,064	550,972			

\bar{X} : Ortalama \bar{r} : Sıra ortalaması, X^2 : Ki-Kare Test İstatistiği.- anlamlı farklılık olmadığından karşılaştırma yapılmamıştır.

Tablo 28 incelendiğinde empati bakımından anneleri lise ve altı ($\bar{r}=520.101$), üniversite ($\bar{r}=536.001$) ve yüksek lisans ($\bar{r}=567.780$) seviyesinde eğitime sahip öğrenciler arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($X^2=3.952$, $p > 0.05$).

Öz Duygusal Farkındalık bakımından anneleri lise ve altı ($\bar{r}=554.610$), üniversite ($\bar{r}=544.828$) ve yüksek lisans ($\bar{r}=519.788$) seviyesinde eğitime sahip öğrenciler arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($X^2=2.167$, $p > 0.05$). Toplumsal Beceriler bakımından anneleri lise ve altı ($\bar{r}=526.362$), üniversite ($\bar{r}=543.413$) ve yüksek lisans ($\bar{r}=550.272$) seviyesinde eğitime sahip öğrenciler arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($X^2=0.992$, $p > 0.05$).

Motivasyon bakımından anneleri lise ve altı ($\bar{r}=526.726$), üniversite ($\bar{r}=541.580$) ve yüksek lisans ($\bar{r}=552.684$) seviyesinde eğitime sahip öğrenciler arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($X^2=1.132$, $p > 0.05$).

Duygusal okuryazarlık bakımından anneleri lise ve altı ($\bar{r}=530.062$), üniversite ($\bar{r}=540.500$) ve yüksek lisans ($\bar{r}=550.972$) seviyesinde eğitime sahip öğrenciler arasında %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($X^2=0.692$, $p > 0.05$).



Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde araştırmanın sonuçları başlıklar halinde verilmiştir. Araştırma sonuçları ile ilgili alandaki diğer çalışmalara değinilmiştir. Gerek yurt içi gerekse yurt dışında yapılmış çalışmalar ile araştırma sonuçları örneklendirilmiştir. Verilen örnekler ile bu araştırmanın verileri ve sonuçları karşılaştırılmıştır. Duygusal okuryazarlık Türkiye’de üzerine çok fazla yoğunlaşılacak ve çalışılacak bir alan olmamasına rağmen yapılan araştırmalar dikkat çeken sonuçlar ortaya koymuştur. Bu çalışmada en başında hedeflenen ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri seviyelerinin belirlenmesi amacı çalışma sonucunda bulgular kısmında ortaya konmuştur. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun yüksek düzeyde duygusal okuryazar olması öğrencilerin yaş grubu göz önüne alındığında araştırma başında çok da beklenen bir durum değildir. Alt problemleri oluşturan demografik değişkenler için anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığından hareketle elde edilen sonuçlar başlıklar halinde sıralanacaktır.

Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar. Birinci alt problemimiz “Ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri seviyeleri ne düzeydedir?” sorusudur. Ortaokul öğrencileri yüksek düzeyde duygusal okuryazardır. Düşük düzeyde okuryazar olan ortaokul grubu öğrencileri neredeyse yoktur. Öğrencilerin yaş grubunun küçük olması araştırma sonucunu bu şekilde etkilemiştir. Öğrenciler, kendilerini tanıyan, sorunları fark eden, sorunlara çözüm önerileri sunan, çevreleri ile sağlıklı bir iletişime geçen, empati yetenekleri gelişmiş bireylerdir. Bu bireyler okuduğunu anlayan, anladığını yorumlayabilen, dinledikleri ve okudukları hakkında çıkarımda bulunabilen, konuşma yapmaktan çekinmeyen, kendini düzgün ifade edebilen, anlamadığı şeylerin farkında olan ve anlamak için değişik yöntemleri

deneyen bireylerdir. Hem Türkçe dersi hem de diğer ders puanları yüksek olan bu öğrencilerin sosyal çevreleri ile ilişkileri de kuvvetlidir. Yüksek düzeyde duygusal okuryazar olmaları bahsi geçen durumları direkt olarak ilgilendirmektedir.

Başka bir çalışmada ise Uzan (2018), yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal okuryazarlık seviyelerinin orta derece olduğu görülmüştür. Alt boyutlar bağlamında inceleme yapıldığında, motivasyon becerisinin ortalamasının yüksek çıktığı, buna karşılık empati, duygusal farkındalık ve sosyal beceriler açısından orta seviyede oldukları görülmüştür. Bu çalışmada ise adı geçen çalışmadan farklı olarak öğrencilerin duygusal okuryazarlık beceri seviyelerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca diğer bir fark duygusal okuryazarlık becerisinin alt boyutları olan empati, toplumsal beceriler ve motivasyonun yüksek düzeyde, öz/duygusal farkındalık becerisinin ise orta düzeyde olmasıdır. Bu bağlamdan hareketle gerek yabancı öğrencilerin gerekse Türk öğrencilerin öz/duygusal farkındalık becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin kendi duygularının, özelliklerinin, iyi ve kötü yönlerinin, neleri sevip nelerden hoşlanmadıklarının çok da farkında olmadıkları dolayısıyla kendilerini çok iyi tanımadıkları söylenebilir.

Alemdar'ın yapmış olduğu bir çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin yüksek oranda duygusal okuryazarlık becerisine sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Alt boyutlar olan motivasyon, duygusal farkındalık, empati ve toplumsal beceriler konusunda da öğrencilerin seviyelerinin düşük ve orta seviyenin üstünde olduğu görülmüştür. Bu çalışmada ise ilköğretim öğrencilerinin yüksek düzeyde duygusal okuryazar olduğu sonucu Alemdar'ın araştırma sonucu ile benzer bir durumdur. Duygusal okuryazarlık becerisinin alt boyutlarına bakılırsa sadece öz/duygusal farkındalık boyutunun orta; empati, toplumsal beceriler ve

motivasyon boyutlarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu da Alemdar'ın çalışması ise farklı olan bir noktadır.

İlköğretim ikinci kademe yani ortaokul öğrencilerinin öğretmen, aile, arkadaş, sosyal çevre, teknoloji, sosyal medya vb. ögeler duygusal okuryazar olma durumlarını olumlu veya olumsuz etkilemektedir. Eğitim sistemimizle birlikte okullarda yürütülen eğitim ve öğretim faaliyetleri de öğrencileri duygusal okuryazar olma durumlarını etkilemektedir. Dolayısıyla öğrencilerin yüksek seviyede duygusal okuryazar olmalarını istiyorsak eğitim öğretim faaliyetlerimizi, öğrencilerin edinmesini istediğimiz kazanımlarımızı dolayısıyla müfredatı ona göre şekillendirmemiz gerekebilir. Bununla birlikte öğrenci dışındaki her bir bireyin de öğrenciyi etkilediği düşüncesinden hareketle yaş seviyesi ayırt etmeksizin kişilerin duygusal okuryazarlık hakkında bilgilendirilmesi gerekebilir.

İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar. İkinci alt problemimiz olan “Ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri seviyeleri yaş değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir” sorusunun karşılığında yaşa göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 12 ve 13 yaş grubu öğrencilerinin empati alt boyutuna göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir. 10,11 ve 14 yaş grubundaki öğrencilerin empati alt boyutuna göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Arada kalan öğrencilerin empati becerilerinin diğerlerine göre daha farklı olmasının sebebini sınav kaygılarının olmaması, ortaokula yeni geçme heyecanı ile okula adapte olamama durumlarının olmamasına bağlayabiliriz.

Öz/duygusal farkındalık alt boyutuna göre 11 yaş grubu ve diğer yaşlar arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. 11 yaşındaki öğrenciler diğer yaş gruplarındaki öğrencilere göre daha düşük düzeyde öz/duygusal farkındalığa sahiptir. 12 ve üzeri yaş grubundaki öğrenciler büyümenin getirdiği doğal bir sonuç olarak kendinden küçüklerden daha farklı düşünmektedir. Ayrıca kendilerini daha iyi tanımaya başladıkları için kendileri ile ilgili

duygusal farkındalığı daha yüksektir. 10 yaş grubu öğrenciler şaşırtıcı bir şekilde öz/duygusal farkındalık seviyesi olarak yüksek çıkmıştır. Bunda öğrencilerin küçük yaşta televizyon, telefon, tablet gibi teknolojik aletler ve çeşitli sosyal medya ortamları ile tanışmasının payı vardır. Etrafına sadece seyirci kalmayan ortaokul kademesinin ilk sınıfının öğrenci grubu çocukluktan çıkma, ergenliğe ve gençliğe adım atma kısmında kendilerini kanıtlamak için yaş gruplarından büyük kişiler gibi davranabilir. Bu da öğrencilere örtük öğrenme sağlayarak kendileri hakkında bilgi sahibi olma yolunda adım atmalarını sağlar. 11 yaş grubu öğrencilerin daha düşük düzeyde öz/duygusal farkındalığa sahip olması ergenliğe geçiş evresinde yaşanan asilik, aykırılık vb. duygu karmaşalarına bağlanmaktadır.

Toplumsal beceriler boyutuna göre 13 yaşındaki öğrenciler 10, 11, 12 ve 14 yaşındaki öğrencilerden daha yüksek düzeydedir. 14 yaş 8. sınıfa denk gelmektedir. Dolayısıyla 8. sınıf öğrencileri sınav stresi ve başarısızlık kaygıları ile boğuşurken etrafındaki insanları pek de önemsememektedir. Bir önceki grup olan 7. sınıf yani 13 yaş grubu büyümenin verdiği etki ile etrafına karşı daha duyarlı bir hale gelmektedir. Sınav stresi ve başarısızlık kaygısının olmaması da aile, okul ve arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkilemektedir.

Motivasyon alt boyutuna göre yaş grupları arasında anlamlı bir fark saptanamamıştır. Her yaş grubu fark yaratmayacak şekilde yani birbirine benzer oranda kendini motive edebilmekte veya edememektedir.

Genel olarak duygusal okuryazarlık beceri seviyesi yaş grubuna göre değerlendirilecek olursa 10 ve 14 yaş grubu diğer tüm yaş grubundaki öğrencilerden daha düşük seviyededir. 10 yaş grubunun yeteri kadar duygusal büyümeye ulaşmaması, ortaokul denen kavramla yeni karşılaşmaları ve büyüyecek olmanın getirdiği sorunlar ile mücadele ediyor olmaları duygusal okuryazar olmalarını olumsuz yönde etkileyen sebepler arasında gösterilmektedir. 14 yaş grubunun ülkemizde lise giriş sınavı dönemine denk gelmesi, büyümenin getirdiği asilik,

aykırılışma ve kendini kanıtlama isteğinin fazlasıyla boy göstermesi bu yaş grubu öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri seviyelerinin diğerlerine göre daha düşük olmasının sebepleri arasındadır. Ayrıca bir sonraki basamak olan lise döneminin de bilinmezliği öğrencileri zihinsel bir karmaşaya sürüklediği için 14 yaş grubu öğrencilerin daha düşük seviyede duygusal okuryazar olduğu görülmektedir.

Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar. Üçüncü alt problemimiz olan “Ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri seviyeleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir” sorusunun karşılığında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Çalışma başında kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran duygusal okuryazarlık beceri seviyelerinin daha yüksek olacağı düşünülmüştür. Fakat araştırma sonucu cinsiyete göre bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu da erkek öğrencilerin, kız öğrencilerin duygusal düşünce sistemlerine benzer düşündükleri sonucunu doğurur. Dolayısıyla duygusal okuryazarlık beceri seviyesi incelenmesi yapılırken cinsiyet göz önüne alındığında erkek ve kız gibi bir ayırımın aslında çok da önemli olmadığını göstermektedir. Yaş grubunun küçük olmasının cinsiyet aykırılışmasını minimum seviyeye indirdiği söylenebilir.

Yapılan bir diğer çalışmada, eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin duygusal okuryazarlık becerilerinin yüksek olduğu ve cinsiyet değişkenine göre de kadın adayların erkek adaylara göre duygusal okuryazarlık becerilerinin daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre elde edilen sonuç, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Alt boyutlar incelendiğinde ise yalnızca duygusal farkındalık boyutunda kadın adaylar lehine bir anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (Özden ve diğ., 2018). Bu çalışmada ise cinsiyet değişkeninin duygusal okuryazarlık beceri düzeyini etkileyen bir değişken olmadığı saptanmıştır. Yaş grubunun küçük olmasından kaynaklı bir durum olduğu

düşünülmektedir. Bu çalışmada yaş ve sınıf değişkenine göre duygusal okuryazarlık beceri düzeyi farklılık göstermektedir. Bahsi geçen çalışmaya benzer bir şekilde bu çalışmada da öğrencileri duygusal okuryazarlık beceri düzeyleri yüksektir.

Alver, empati becerisini incelediği araştırmasında kız öğrencilerin erkeklerden fazla empati becerisine sahip olduğu neticesine ulaşmıştır (2005). Bu çalışmada ise cinsiyet değişkeni empati alt boyutu kapsamında anlamlı bir farklılık ortaya koymamaktadır.

Dördüncü alt probleme ilişkin sonuçlar. Dördüncü alt problemimiz olan “Ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri seviyeleri sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir” sorusunun karşılığında sınıfa göre anlamlı farklar saptanmıştır. Empati alt boyutuna göre 7. sınıf öğrencilerinin 5. , 6. ve 8. sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek düzeyde duygusal okuryazar olduğu tespit edilmiştir. Yaş değişkeninde bahsedilen sebepler buradaki sonucu da doğrular niteliktedir. 8.sınıf öğrencilerinin sınav stresinin, başarısızlık kaygısının ve ergenliklerinin had safhada olması onların duygusal okuryazar olma durumlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bahsi geçen sebeplerden hareketle 8. sınıf öğrencileri olması gerektiği düzeyde duygusal okuryazar değildir tespitine ulaşılmaktadır. 5. sınıf öğrencileri ortaokul basamağının ilk sınıfına geçtikleri için yeni ortam, yeni öğretmenler ve arkadaşlara alışma süreci içine girmektedirler. Aslında duygusal okuryazarlık becerilerinin daha aktif olması gereken bir dönemde alışma sürecinde olmalarından hareketle daha düşük düzeyde duygusal okuryazar oldukları söylenebilir. 6. sınıf öğrencilerinin düşük düzeyde olması yaş grubunun düşüklüğüne, çocukluktan çıkış gençliğe geçiş evresinde olmalarına bağlanmaktadır. 7. sınıf öğrencileri ortada kalan bir gruptur. Genç olarak nitelendirilen evreye geçişi yapmış olup sınav öğrencisi modunda olmadıkları için daha iyi empati yapma yeteneğine sahiptir.

Öz /duygusal farkındalık alt boyutuna bakıldığında sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Toplumsal beceriler alt boyutuna bakıldığında sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmıştır. 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin düzeyleri, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin düzeylerinden daha düşüktür. Yukarıda bahsi geçen 5.sınıf öğrencilerinin yaş olarak en küçük grup olması ve çocuk modundan çıkamaması dolayısıyla çevresindekilere yeteri kadar duyarlı olmamasına neden olmuştur. 8. sınıf öğrencilerinin sınav döneminde olmasının ve ergenlik dönemi sancılarını fazlasıyla yaşamasının getirdiği bir sonuç olarak düşük düzeyde olmaları makul kabul edilmektedir. Ortada kalan 6. ve 7. sınıf öğrencileri bahsedilen sebeplerden etkilenmedikleri veya diğer gruplara göre daha az etkilendikleri için toplumsal beceriler boyutunda sınıfa göre yüksek düzeyde duygusal okuryazar olmuştur.

Motivasyon alt boyutuna göre sınıflara arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Tüm bu açıklamalardan hareketle duygusal okuryazarlık beceri seviyeleri 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin, 5. ve 8. sınıf öğrencilerinden daha yüksektir.

Beşinci alt probleme ilişkin sonuçlar. Beşinci alt problemimiz olan “Ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri seviyeleri okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir” sorusunun karşılığında okul türüne göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Empati, öz/duygusal farkındalık, toplumsal beceriler ve motivasyon alt boyutları ayrı olarak incelendiğinde okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Dolayısıyla ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri seviyesini okul türü değişkeni etkilememektedir. Bunda devlet okullarının da artık iyileştirmeye gidilerek özel okul statüsünde eğitim vermesi, öğretmen kadrolarının daha bilinçli bir hale getirilmesi, okul rehber öğretmenlerinin öğrencilerin duygusal dünyalarına daha fazla önem vererek ona uygun çalışmalar yapması etkili olmuştur. Ayrıca aynı şartlar okuma imkânına

sahip olmayan öğrenciler gelişen teknoloji ile eksiklerini anında tamamlama fırsatı buldukları için özel okulda okuma veya okumama durumu duygusal okuryazarlığı etkileyen bir öge olmaktan çıkmıştır.

Altıncı alt probleme ilişkin sonuçlar. Altıncı alt problemimiz olan “Ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri seviyesi kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir” sorusunun karşılığında kardeş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Empati, öz/duygusal farkındalık, toplumsal beceriler ve motivasyon alt boyutları ayrı olarak incelendiğinde kardeş değişkeni anlamlı bir farka sebep olmamıştır. Ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri seviyeleri incelenirken kardeş sayısı değişkeni anlamlı bir fark olmadığı için belirleyici olmamıştır. Kardeş sayısının az veya çok olması öğrencilerin duygusal okuryazarlık beceri seviyelerini olumlu veya olumsuz yönde etkilememektedir.

Yedinci alt probleme ilişkin sonuçlar. Yedinci alt problemimiz olan “Ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri seviyeleri not ortalaması değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir” sorusunun karşılığı olarak not ortalamasına değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Empati, öz/duygusal farkındalık, toplumsal beceriler ve motivasyon alt boyutları ayrı olarak incelendiğinde not ortalaması değişkeni anlamlı bir farka sebep olmamıştır. Ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri seviyeleri incelenirken not ortalaması değişkeni anlamlı bir fark olmadığı için belirleyici olmamıştır. Öğrencilerin not ortalamalarının genellikle yüksek ve birbirine yakın olması benzerlik doğurduğu için anlamlı bir farka sebep olmamıştır.

Gumaro ve Arsenio, duygusallık, duygusal düzenleme ve öğrencilerin okul performansı hakkında yaptıkları araştırmada duygusal düzenlemenin not ortalamasına bir katkısının olduğu tespit edilmiştir (2002). Bu çalışmada ise not ortalaması değişkeni duygusal

okuryazarlık beceri seviyesi kapsamında incelendiğinde anlamlı bir farklılığa sebep olmamıştır.

Sekizinci alt probleme ilişkin sonuçlar. Sekizinci alt problemimiz olan “Ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri seviyeleri anne ve babalarının hayatilik durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir” sorusunun cevabı bulunamamıştır. Çünkü bu değişken fark analizine uygun bir değişken olmadığı için analizlere sokulamamıştır.

Dokuzuncu alt probleme ilişkin sorular. Dokuzuncu alt problemimiz olan “Ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri seviyelerinin aile medeni hal değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir” sorusunun karşılığı olarak aile medeni hal değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Empati, öz/duygusal farkındalık, toplumsal beceriler ve motivasyon alt boyutları ayrı olarak incelendiğinde aile medeni hal değişkeni anlamlı bir farka sebep olmamıştır. Ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri seviyeleri incelenirken aile medeni hal değişkeni anlamlı bir fark olmadığı için belirleyici olmamıştır. Sosyal medyanın yaşamın içinde aktif bir rol oynaması, öğrencilerin de küçük yaşta sosyal medya denilen ortam ile tanışmaları, televizyon dizi veya filmlerinde gösterilen aile yapılarının birçoğunun parçalanmış yani boşanmış aile modeli olması öğrencilere ayrı anne ve baba durumunun çok normal olduğu düşüncesini işlemektedir. Boşanmış anne ve baba artık çocuklar için bir dram olmaktan çıkmaya başlamıştır. Birlikte olan anne ve babanın yarattığı etkiye benzer bir etki yarattığı için anne ve babanın boşanmış olma durumu çalışmada bahsedilen yaş grubu için belirleyici bir özellik olmamıştır.

Onuncu alt probleme ilişkin sonuçlar. Onuncu alt problemimiz olan “Ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri seviyeleri baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir” sorusunun karşılığı olarak baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark saptanamamıştır. Empati, öz/duygusal farkındalık, toplumsal

beceriler ve motivasyon alt boyutları ayrı olarak incelendiğinde baba eğitim durumu değişkeni anlamlı bir farka sebep olmamıştır. Ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri seviyeleri incelenirken baba eğitim durumu değişkeni anlamlı bir fark olmadığı için belirleyici olmamıştır. Okuryazar olmayan, ilköğretim, lise, üniversite ve üzeri herhangi bir okuldan mezun olan babalar, öğrencilerin duygusal okuryazarlık beceri seviyesine yön veren bir faktör değildir. Öğrencilerin için babalarının mezuniyet durumları öğrenciler için önemli bir fark yaratmamıştır. Öğrencileri, günlük hayatın içerisinde babaların üstlendiği roller, çocuklarına gösterdikleri davranışlar, olaylara verdikleri tepkiler, duygu ve düşünceleri eğitim durumlarından daha fazla etkilemektedir. Öğrenciler bahsedilen örnekleri kendilerine has bir biçimde yorumlayarak hafızalarına atmaktadır. Daha sonrasında davranışa dönüşebilen bu örnekler öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerilerini etkilemektedir. Dolayısıyla babalarının eğitim durumları öğrencilerin duygusal okuryazarlık beceri seviyelerini belirleyememektedir.

On birinci alt probleme ilişkin sonuçlar. On birinci alt problemimiz olan “Ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri seviyeleri anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir” sorusunun karşılığı olarak anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Empati, öz/duygusal farkındalık, toplumsal beceriler ve motivasyon alt boyutları ayrı olarak incelendiğinde anne eğitim durumu değişkeni anlamlı bir farka sebep olmamıştır. Ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri seviyeleri incelenirken anne eğitim durumu değişkeni anlamlı bir fark olmadığı için belirleyici olmamıştır. Uygulama sırasında annelerin günlük davranışları, kendilerine ve başkalarına yaklaşım şekilleri, konuşmaları, hissettiği duygular karşısında verdiği tepkiler vb. öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerilerini etkilediği gözlemlenmiştir. Bazı öğrenciler için annelerinin eğitim durumları önemlidir. Fakat sayıca az olan bu grup geneli olumlu veya olumsuz bir

yönde etkilememektedir. Bir annenin okulun hangi mertebesinde mezun olduğu öğrencinin duygusal okuryazarlık beceri seviyesine etki eden bir durum olmamaktadır.

Yapılan bu çalışma göstermektedir ki öğrencilerin duygusal okuryazarlık beceri seviyesini sadece yaş ve sınıf değişkeni etkilemektedir. Diğer değişkenler olumlu veya olumsuz bir yönde duygusal okuryazarlığın alt boyutları olan empati, öz/duygusal farkındalık, toplumsal beceriler ve motivasyonu etkilememektedir. Öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerilerinin yüksek çıkması araştırmacıyı sevindiren bir durumdur. Aynı zamanda sonucun bu şekilde çıkması empati yapmayı bilen, çevresindeki insanları önemseyen, hayatlarında olumsuz bir şey yaşadıklarında kendi kendilerini yükseltebilen, kendi özelliklerinin farkında olan, iyi ve kötü yönlerini bilen öğrenciler yetiştiğini göstermektedir. Bu durumda ders içindeki öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci iletişimi, aile içerisinde bireylerin birbirleri ile olan iletişimi, arkadaş ortamındaki ilişkiler ve iletişimi de olumlu yönde etkileyecektir. Duygusal okuryazar olan öğrenciler bir bakıştan, hareketten, sözden, duygudan vb. hareketle öğrenciler ne hissetmeleri gerektiğini daha iyi anlayacak ve bunun neticesinde nasıl davranmaları gerektiğini bileceklerdir. Dolayısıyla hayatları biraz daha kolaylaşacak ve daha yaşanılabilir bir duruma gelecektir.

Duygusal okuryazar olma kısmında öğrencilerin dışarıdan bir desteğe ihtiyaç duyması çok normal bir durumdur. Alanında uzman kişilerin ders öğretmeni, rehber öğretmeni, psikolog vb. öğrencilere duygularını tanıma, duygularını yönlendirme ve yönetme, kriz anında çözebilme vb. konularda destek olmaları beklenmektedir.

Öneriler

Bu kısımda Duygusal Okuryazarlık Ölçeği- İlköğretim II. kademeyi uygulayacak uygulayıcılara ve konuyu araştırarak araştırmacılara birkaç öneride bulunulacaktır.

Uygulayıcılar için öneriler.

1. Ölçek 13 madde ve 10 değişkenden oluşmaktadır. Bunu uygulayacak olan kişiler sınıf düzeyine göre süre belirlemelidirler. 5. ve 6. sınıf öğrencileri için 25 dakika, 7. ve 8. sınıf öğrencileri için ise 15 dakika sürenin verilmesi önerilmektedir.
2. 5. ve 6. sınıf öğrencilerine ölçek maddeleri ihtiyaç duydukları zamanda açıklanmalı ve öğrencilerin kafasındaki soruların giderilmesi önerilmektedir.
3. 8. sınıf öğrencileri sınav telaşında oldukları için boş bırakma, tek bir seçeneği işaretleme, hepsine aynı cevabı verme gibi geçersiz sayılacak kağıtlar doldurma potansiyeline sahipler. Bu yüzden uygulayıcıların öğrencilerin arasında gezerek verdikleri cevaplara dikkat ettiğini hissettirmeleri önerilmektedir.

Araştırmacılar için öneriler.

- 1 Duygusal okuryazarlık konusunda daha fazla araştırma yapılması, alana katkı sağlayacak fikirlerin üretilmesi önerilmektedir.
- 2 Duygusal okuryazarlık ile ilgili geliştirilen ölçeklerden hareketle daha kapsamlı olabilecek ve öğrencilerin her yönünü hesaba katarak bir seviye belirlemesi yapabilecek ölçeği geliştirebilmeleri önerilmektedir.
- 3 Her bir sınıf seviyesindeki öğrencilerin duygusal hazırlıkları ve durumları farklı olduğu için sınıf seviyelerine göre ayrı ayrı ölçekler geliştirilebilir. Bununla birlikte öğrencilerin duygusal okuryazar olma durumları ayrıca irdelenebilir.

- 4 Duygusal okuryazarlık becerisinin alt boyutlarından biri seçilerek daha kapsamlı ve detaylı bir ölçek geliştirilerek öğrencilerin seviyelerini ortaya koymaları önerilmektedir.
- 5 Ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri seviyeleri ölçek dışında farklı yöntemlerle de belirlenebilir hale getirilmelidir. Bunun için hangi yöntemlerin geliştirilmesi ve kullanılması gerektiği üzerine çalışılmalıdır.



Kaynakça

- Ada, Ş., Akan, D., Yayık, A., Yıldırım, İ., ve Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 151-166.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Dergisi*, (13), 343-361.
- Akkök, F. (1996). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi- öğretmen el kitabı*. Ankara: MEB Basımevi.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alemdar, M. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri düzeylerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Alparslan , M., ve Çetinkaya, Ö. (2011). Duygusal zekanın iletişim becerileri üzerine etkisi: üniversite öğrencileri üzerine bir çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(1), 363-377.
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara : Anı Yayıncılık.
- Alver, B. (2005). Psikolojik danışma ve rehberlik eğitimi alan öğrencilerin empatik beceri ve karar verme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 19-34.
- Arıkan , R. (2004). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality*. New York: Columbia University Pres.
- Ashforth , B. E., ve Humphrey, R. H. (1995). Emotion in the workplace: A reappraisal. *Human Relations*, 97-125.

- Aslan, Ş. (2013). *Duygusal zeka dönüştürücü ve etkileşimci liderlik*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9-26.
- Ataman, E. (2011). *Stres veren yaşam olayları karşısında bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin depresyon ve kaygı düzeyini belirlemedeki rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Avcı, Ö. (2017). *Duygusal zeka ve iletişim*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Aydın, A. (2005). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Tekağaç Yayınları.
- Aysel, L. (2006). *Liderlik ve duygusal zekâ* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Aytaş, G., ve Kaplan, K. (2017). Medya okuryazarlığı bağlamında yeni okuryazarlıklar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (kefad)*, 18(2), 291-310.
- Bacanlı, H. (2005). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balaban-Salı, J. (2006). *Tutumların öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balta Özkan, A. (2019). *İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık ve akademik stres düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş*. Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 238-246.
- Ben-Ze'ev, A. (2000). *The subtlety of emotions*. MA: MIT Press.

- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., ÇAkmak, E. K., Akgün , Ö. E., Karadeniz , Ş., ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Caruso, D. R., ve Salovey, P. (2010). *Yönetimde duygusal zekâ*. İstanbul: Crea Yayıncılık.
- Cevizci, A. (1994). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cooper, R. K., ve Sawaf, A. (2003). *Liderlikte duygusal zeka*. (Z. B. Banu Sancar, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Coşkun , K., ve Öksüz, Y. (2018). Duygusal okuryazarlık eğitiminin ilkököl öğrencilerinin duygusal zeka performansı üzerindeki etkisinin cinsiyete göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1861-1874.
- Coşkun, K. (2015). *İlkokullarda duygusal okuryazarlık eğitiminin öğrencilerin duygusal zeka düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Çakar, U., ve Arbak , Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zeka ilişkisi ve duygusal zeka. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23-48.
- Çakır, Ö. S., Şahin , T., ve Şahin, B. (2000). İlköğretim 6.sınıf fen bilgisi dersine ilişkin bazı değişkenlerin öğrencilerin duygusal özelliklerini açıklama gücü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43-49.
- Çıngı, H. (1994). *Örnekleme Kuramı*, H.Ü. Fen Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Çiltaş, A. (2011). *Dizi ve seriler konusunun matematiksel modelleme yoluyla öğretiminin ilköğretim matematik öğretmen adaylarının öğrenme ve modelleme becerileri üzerine*

etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Çıtak, S. (2017). *Duygusal zekâ ile yenilikçi iş anlayışı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma: Mersin ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

Çubukçu, Z., ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler . *Bilig*, 155-174.

Delice , M., ve Günbeyi, M. (2013). Duygusal zekâ ve liderlik ilişkisinin incelenmesi: polis teşkilatı örneği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15(1), 209-238.

Delikoyun, D. (2017). Üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ ve benlik saygısı arasındaki ilişki (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Dökmen, Ü. (1987). Empati kurma becerisi ile sosyometrik statü arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 1-2.

Dökmen, Ü. (1995). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Ecirli, H., ve Ogelman, H. G. (2015). Beş-altı yaş çocukları için duygu düzenleme stratejileri ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması. *Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi*.

Ergül, H. F. (2005). Motivasyon ve motivasyon teknikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 4(14), 67-79.

- Ertürk, S. (2016). *Eğitimde "Program" geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Espelage, D. L., ve Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here. *School Psychology Review*, 365-384.
- Flynn, S. J. (2010). Flynn, S. J. (2010). A comparative and exploratory study of the nfer-nelson emotional literacy scale in an Irish context (For the degree of Doctorate in Educational Child and Community Psychology). *The University of Exeter*.
- Genç, S. Z. (2005). İlköğretimde sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 41-54.
- Gençöz, T. (1998). Korku: sebepleri, sonuçları ve baş etme yolları. *Kriz Dergisi*, 9-16.
- Gillum, J. (2010). Using emotional literacy to facilitate organisational change in a primary school: a case study (Doctoral dissertation). *University of Birmingham*.
- Goleman, D. (2005). *Duygusal zekâ*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2012). *Duygusal Zekâ Neden IQ'den Daha Önemlidir? (Emotional Intelligence- Why it can matter more than IQ)*. (Çev.: Banu Seçkin Yüksel). (35.baskı) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. P. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ for Character, Health and Lifelong Achievement*. New York: Bantam Books.
- Gökcan, M. (2018). *Meslek seçiminde toplumsal cinsiyetin rolü: bir ölçek geliştirme çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Gökçe, B. (1998). *Toplumsal bilimlerde araştırma*. Ankara: Savaş Yayınları.

- Gömlüksiz, M. N., ve Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Turkish Studies-International Periodical For the Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, 1159-1177.
- Gumora, G., ve Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology*, 395-413.
- Güllüce, A. Ç. (2006). *Mesleki tükenmişlik ve duygusal zeka arasındaki ilişki (Yöneticiler üzerine bir uygulama)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Gürsoy, G. (2017). Ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 281-316.
- Haddon, A., Goodman, H., Park, J., ve Deakin Crick, R. (2005). Evaluating emotional literacy in schools: The development of the school emotional environment for learning survey. *Pastoral Care*, 23(4), 5-16.
- Hebb, D. O. (1946). Emotion in man and animal: an analysis of the intuitive processes of recognition. *Psychological Review*, 88-106.
- Hein, S. (2013). Emotional literacy.
- Huitt, W. (2001). Motivation to learn: An overview. *Educational psychology interactive*, 12.
- Humphrey, N., Curran , A., Morris, E., Farrel , P., ve Woods, K. (2007). A Emotional intelligence and education: A critical review. *Educational Psychology*, 27 (2).
- İsmen, E. (2001). Duygusal zeka ve problem çözme. *Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 111-124.
- İşıkşaçan, T. (2008). *Etkili motivasyon*. İstanbul: Kumsaati.

- Jaeger, A. J. (2003). Job competencies and the curriculum: An inquiry into emotional intelligence in graduate professional education. *Research in Higher Education*, 44(6), 615-639.
- James, W. (1884). What is an emotion. *Oxford University Press on behalf of the Mind Association*, 188-205.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kalyoncu, Z. (2011). *Duygusal zekâ ile örgütten kaynaklanan stres arasındaki ilişkinin incelenmesi: Hemşireler üzerinde bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kandemir, M., ve DüNDAR, H. (2008). Duygusal okuryazarlık ve duygusal okuryazar öğrenme ortamları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 83-90.
- Kaptan, S. (1983). *Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri*.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS Ve AMOS 23 Uygulamalı İstatistiksel Analizler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılınç, H. S. (2018). *Fen bilgisi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerine sahip olma düzeylerinin incelenmesi: ölçek geliştirme ve uygulama çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Kızıl, Ş. (2014). *Öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Killick, S. (2006). *Emotional literacy: At the heart of the school ethos*. London:

Paul Chapman.

Kleinginna, P. R., ve Kleinginna , A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 345-379.

Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.

Koçak, D. C. (2018). *Ankara ilindeki üniversitelere bağlı anaokullarında bulunan 2005-2017 yılları arasında basılmış resimli öykü kitaplarının duygusal okuryazarlık açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Konrad, S., ve Hendl, C. (2003). *Duygularla güçlenmek. M. Taştan (Çev.)*. İstanbul: Hayat.

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., ve Masia, B. B. (1964). *Eğitim hedeflerinin taksonomisi: Eğitim hedeflerinin sınıflandırılması, el kitabı II: Duygusal alan*. New York: David McKay.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.

Kuzu, A. (2008). *Hemşirelik öğrencilerinin duygusal zeka ve iletişim becerilerinin eşdeğer öğrenim göre öğrencilerle karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Düzce.

Kuzucu, Y. (2008). Duygusal farkındalık düzeyi ölçeğinin uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Çalışma ve Rehberlik Dergisi*, 51-69.

- Küçük, S., Yılmaz, R., Baydaş, Ö., ve Göktaş, Y. (2014). Ortaokullarda artırılmış gerçeklik uygulamaları tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 383-392.
- Küçükaltan, D., Aydın Tükeltürk, Ş., ve Gürkan, G. Ç. (2015). *Örgütsel Davranışta Güncel Konular*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Maboçoğlu, F. (2006). *Duygusal zeka ve duygusal zekanın gelişimine katkıda bulunan etkenler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Mader, L. (2005). Men who abuse: Examining emotional literacy in men's story, Doctoral dissertation, MS. Thesis. *Acadia University*.
- Marris, B. ve Rae, T. (2004). Escape from exclusion: An emotionally literate approach to supporting excluded and disaffected students at key stage 2, 3 and 4. Sage.
- Morgil, İ., Göngör Seyhan, H., ve Seçken, N. (2009). Proje destekli kimya laboratuvarı uygulamalarının bazı bilişsel ve duyuşsal alan bileşenlerine etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*.
- Morris, J. A., ve Feldman, D. C. (1996). "The dimensions, antecedents and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*.
- Mumcuoğlu, Ö. (2002). *Bar-On duygusal zeka testi'nin Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlik çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Nedim Bal, P., ve Öner, M. (2014). Sosyal kaygı ile başa çıkma psiko eğitim programının ortaokul öğrencileri üzerindeki etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 335-348.

Nergis, A. (2011). Okuryazarlık kültürü ve değişen okuryazarlık türleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1133-1154.

Neuman, W.L. (2011) *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. 7th Edition, Pearson, Boston.

Newsome, S., Day, A. L., ve Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1005-1016.

O'Hara, D. (2011). The impact of peer mentoring on pupils' emotional literacy competencies. *Educational Psychology in Practice*, 27(3), 271-291.

Otluoğlu, R. (2002). İlköğretim okulu izlencesinde (programında)duyuşsal alan ve duygu eğitimi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri*, 163-172.

Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası* 11(1), 101-121.

Örücü, E.ve Kanbur,A. (2008). Örgütsel-yönetmel motivasyon faktörlerinin çalışmaların performan ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: hizmet endüstrisi örneği. *Yönetim ve Ekonomi*, 15(1), 341-354.

Özdamar, K. (2016). *Ölçek ve test geliştirme, yapısal eşitlik modellemesi*. Eskişehir: Nisan Kitapevi Yayınları.

Özdemir, A. Y., ve Özdemir, A. (2007). Duygusal zeka ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Üniversitede çalışan akademik ve idari personel üzerine uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 393-410.

- Özdemir, M. (2015). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekaları ile yaşam doyumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Özden , M., Kana, F., ve Uzan , F. M. (2018). Öğretmen adaylarının duygusal okuryazarlık beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi . *International Journal of Language Academy Volume* 6(1), 236-249.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler: eğitimde dönüşüm*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özerbaş Somuncuoğlu, D. H. (2004). *Durumlu öğrenmenin duygusal zeka yeterliliklerinin geliştirilmesine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özoğlu, E.B. (2016). *DEHB tanısı almış 9-10 yaş grubu öğrencilerine uygulanan duygusal okur-yazarlık psikoeğitim programının duygusal zeka ve dikkat becerisi düzeyleri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özsoy, O. (2004). *Etkin öğretmen, etkin öğrenci, etkin eğitim. (R. Demir, Dü.)*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Pala, A. (2008). Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13-23.
- Palancı , M., Kandemir, M., DüNDAR, H., ve Özpolat, A. R. (2014). Duygusal okuryazarlık ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Human Science*.
- Park, J. (1999). Emotional literacy: Education for meaning. *International Journal of Children's Spirituality*, 4(1), 19-28.

Plotnik. (2009). *Psikolojiye giriş*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Plutchik, R. (1980). *Emotion: a psychoevolutionary synthesis*. *Harpercollins College Division*.

Potter, J. (2005). *Media literacy third edition*. *Sage Publications*.

Rae, T. (2012). *Developing emotional literacy approaches for staff and students developing an approach in the SEBD school*. H.D. John Visser (Dü.) içinde, *Transforming Troubled Lives: Strategies and Interventions for Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties*. UK: Emerald.

Rea, L. M., ve Parker, R. A. (2005). *Designing and conducting survey research : a comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.

Seçer, H. Ş. (2005). Çalışma yaşamında duygular ve duygusal emek; sosyoloji, psikoloji ve örgüt teorisi açısından bir değerlendirme. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 50.

Sharp, P., ve Faupel, A. (2003). *Promoting emotional literacy: Guidelines for schools, local authorities and the health services*. Southampton: Southampton Emotional Literacy Group.

Soykan, Ç. (2003). Öfke ve öfke yönetimi. *Kriz Dergisi*, 19-27.

Steiner, C. (2003). *Emotional literacy: intelligence with a heart*. *Personhood Press*.

Steiner, C. (2014). *Akıllı bir kalpte duygusal okuryazarlık*. Ankara: Nobel Yayınları.

Steiner, C. M. (1979). *Healing alcoholism*. *Grove Press*.

Stone, V. M. (2005). *An exploration of the validity of a measure of emotional literacy*. (Unpublished Master's Dissertation), Cardiff University, Wales

- Suhaily, H.S.H., ve Riah, H. (2004). Emotional literacy among lower secondary students
<http://202.160.7.82/cgi-bin/gw/chameleon?sessionid.html>.
- Sü Eröz, S. (2013). Örgütlerde duygusal zeka. *Balıkesir University The Journal of Social Sciences Institute*, 213-242.
- Şahin , İ. (2005). Hümanizm ve eğitim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 45-54.
- Şahin, G. M., ve Boztunç Öztürk, N. (2018). Eğitim alanında ölçek geliştirme süreci: bir içerik analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 191-199.
- Şahin, H. (2015). *Psikososyal gelişim temelli eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekalarına ve problem çözme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahinkaya, B. (2006). Yöneticilik ve liderlikte duygusal zeka. Yüksek lisans tezi. *Balıkesir Üniversitesi*.
- Şirin, G. (2007). *Öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleriyle stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şişman, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. MA: Allyn ve Bacon Inc.
- Tarhan, N. (2018). *Duyguların psikolojisi ve duygusal zeka*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tekin Bender, M. (2006). *Resim-iş öğrencilerinde duygusal zeka ve yaratıcılık eğitimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi, (4.baskı)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Töremen, F., ve Çankaya, İ. (2008). Yönetimde etkili bir yaklaşım: Duygu yönetimi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 33-47.
- Ud Din, M., Tufail, H., Shereen, S., Nawaz, A., ve Shahbaz, A. (2012). Factor affecting teacher motivation at secondary school level in Kohat City. *nter Disciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(10).
- Ural, A. (2001). Yöneticilerde duygusal zekanın üç boyutu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 209-219.
- Uzan, F. M. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin duygusal algı becerisi düzeylerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Ünlü, S. (2001). Duygular. A. Hakan (Dü.) içinde, Psikoloji. Anadolu Üniversitesi
- Üredi, I., ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin öz- düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme : "teori ve teknikler"*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language (Rev. ed.)*. Cambridge MA: MIT Press.
- Wagner, D. A., ve Kozma, R. B. (2003). New technologies for literacy and adult education. *Paris: UNESCO*.
- Weare, K. (2004). Developing the emotionally literate school. *Sage*.

- Yarar, S., ve İnan, H. Z. (2015). Kurum/ev erken dil ve okuryazarlık aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies Volume*, 821-840.
- Yaylacı , Ö. G. (2006). *Kariyer yaşamında duygusal zeka*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Yeigh, T., Woolcott, G., Donnelly, J., Whannell, R., Snow, M. ve Scott, A. (2016). Emotional literacy and pedagogical confidence in preservice science and mathematics teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(6), 7.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zeka ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 139-146.
- Yıldız, A. (2007). Geçmişten günümüze okuryazarlık araştırmaları. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*.
- Yılmaz, A. (2018). *Fen bilgisi öğretmen yetiştirme programlarında kalite standartlarının belirlenmesi: ölçek geliştirme ve uygulama çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Yüksel, A. (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 341-354.
- Yüksel, M. (2006). *Duygusal zeka ve performan ilişkisi(bir uygulama)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

İnternet Kaynakları

Akman,G. (2014) <http://content.lms.sabis.sakarya.edu.tr/Uploads/80469/44072/nitel-nitel.pdf> adresinden alındı.

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gtsvekelime=DUYGU

www.tdk.gov.tr

http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce_2018.pdf



Ekler

Ek 1: Duygusal Okuryazarlık Ölçeği- İlköğretim II. Kademe Seviyesi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Katılımcılar, bu ölçek Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitim Bölümü, Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans öğrencisi İpek YAZGILI'NIN yüksek lisans tezi için uygulanmaktadır. Ölçeğin amacı ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri seviyelerini belirlemek ve bu seviyeyi çeşitli değişkenler açısından değerlendirmektir. Araştırma bilimsel bir nitelik taşıdığından kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Bu çalışmada değerli fikirleriniz bize yol gösterici olacaktır. Maddeleri okuduğunuzda size en yakın gelen cevabın kutucuğunu (X) işareti ile doldurunuz. Katılımınız için teşekkür ederim.

İpek YAZGILI

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü /Türkçe Eğitimi Bölümü/ Yüksek Lisans

Yaşınız:

Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

Sınıfınız: () 5 () 6 () 7 () 8

Kardeş Sayınız (Kendiniz de dahil olmak üzere): () 1 () 2 () 3 () 4 ve üzeri

Okul Türünüz: () Özel Okul () Devlet Okulu

Son Dönemki Not Ortalamanız: () 0-44 () 45- 54 () 55-69 () 70-84 () 85-100


Anne ve Baba: () İkisi de yaşıyor () İkisi de vefat etmiş () Biri yaşıyor biri vefat etmiş

Anne ve Baba: () Birlikte () Boşanmış

Babanızın Mezuniyet Durumu: () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite
() Yüksek Lisans ve Üzeri () Okur yazar değilAnnenizin Mezuniyet Durumu: () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite
() Yüksek Lisans ve Üzeri () Okur yazar değil

DUYGUSAL OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ – İLKÖĞRETİM II.KADEME SEVİYESİ						
Tamamen Katılıyorum: 5 Katılıyorum: 4 Kararsızım:3 Katılmıyorum: 2 Hiç Katılmıyorum: 1						
Tamamen Katılıyorum → Hiç Katılmıyorum						
Sıra	Maddeler	5	4	3	2	1
1.	Birileri ile sorun yaşadığımda olaya onların açısından bakmayı denerim.	()	()	()	()	()
2.	Arkadaşlarımın üzen bir şey benim de üzer.	()	()	()	()	()
3.	Karşımdaki insan ile iyi anlaşamıyorsam onu kırmış olmak beni üzmez.	()	()	()	()	()
4.	Duygularımı ifade edebilecek kelime hazinesine sahip değilim.	()	()	()	()	()
5.	Gelecekte yapmak istediğim mesleği kendim seçebilecek kadar kendimi tanırım.	()	()	()	()	()
6.	Endişe duyduğum bir konuyu ifade ederken doğru sözcükleri seçemem.	()	()	()	()	()
7.	Boş vakitlerimi arkadaşlarımla geçirmektense yalnız geçirmeyi tercih ederim.	()	()	()	()	()
8.	Kalabalık ortamlarda vakit geçirmeyi severim.	()	()	()	()	()
9.	Ortak çalışma gerektiren konularda arkadaşlarım ile çalışmaktan keyif alırım.	()	()	()	()	()
10.	Yeni insanlar ile tanışmak beni mutlu eder.	()	()	()	()	()
11.	Sınavdan kötü not aldığımda daha iyisini almak için yeni bir çalışma planı hazırlarım.	()	()	()	()	()
12.	Yaptığım çalışmaların beni olumlu yönde etkileyeceğine ve beni daha iyisini yapmaya teşvik edeceğine inanırım.	()	()	()	()	()
13.	Başarıya ulaşmak için yaptığım planlara uyarım.	()	()	()	()	()

Ek 2: 21.11.2018 Milli Eğitim Onayı



**T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
İİ Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 60305806-44-E.22329290 21.11.2018
Konu: Anket Çalışması

**MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ÇANAKKALE**

İlgi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 06/11/2018 tarihli ve 1800161236 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Programı Öğrencisi İpek YAZGILI tarafından "İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Duygusal Okuryazarlık Beceri Seviyelerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında, 20/11/2018 - 31/01/2019 tarihleri arasında, ekte adı geçen okullarda öğrenim gören öğrencilere yönelik anket çalışması yapılma isteği ilgi yazısıyla teklif edilmekte olup, Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Olurlarınıza arz ederim.

Recai KELEŞ
Müdür Yardımcısı

OLUR
21.11.2018

Osman ÖZKAN
Millî Eğitim Müdürü

Ek :
1-Komisyon Raporu (1sayfa)
2-Okul Listesi (1 sayfa)

İvrenli Elektronik İmza
Aslı ile aynıdır.
21.11.2018
Mehmet ATEŞ
V.H.K.I.

Millî Eğitim Müdürlüğü Valilik Binası 3. Kat
Elektronik Ağ: stratejigelistirme17@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Özgür AYDIN
Tel: 0286 21711 35-117

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c46d-4efb-3cfa-8e4f-cab3 koda ile teyit edilebilir.

Ek 3: 19.11.2018 Komisyon Onayı

FORM: 2

**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI**

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	IPEK YAZGILI
Kurumu / Üniversitesi	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller/ilçeler	Çanakkale Merkez
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Ortaokul
Araştırmanın konusu	"İlköğretim II.Kademe Öğrencilerinin Duygusal Okuryazarlık Beceri Seviyelerinin İncelenmesi"
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Tez Çalışması
Veri Toplama Araçları	Anket Formu
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	Öğrenciler
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
UYGUNDUR	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalf Üyenin Adı ve Soyadı:	


KOMİSYON

19.11/2018
Komisyon Başkanı
Recai KELEŞ

Üye
Süheyla H. YURDUSEV

Üye
Ergün KAYA

Ek 4: 18.04.2019 Milli Eğitim Onayı



**T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 60305806-44-E.7888743 18.04.2019
Konu: Anket Çalışması

**MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ÇANAKKALE**

İlgi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 04/04/2019 tarihli ve 1900052517 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi İpek YAZGILI tarafından "İlköğretim II.Kademe Öğrencilerinin Duyusal Okuryazarlık Beceri Seviyelerinin İncelenmesi" konulu anket çalışması kapsamında, 2019 Nisan/Mayıs/Haziran aylarında, ekte adı geçen okullarda öğrenim gören öğrencilere yönelik anket çalışması yapılma isteği ilgi yazıyla teklif edilmekte olup, Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Olurlarınıza arz ederim.

İşil KORKMAZ
Şube Müdürü

OLUR
18.04.2019

Ferhat YILMAZ
Millî Eğitim Müdürü

Ek :
1-Komisyon Raporu (1sayfa)
2-Okul Listesi (1 sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynaktır.
18.04.2019
Mehmet AKSOYUN

Millî Eğitim Müdürlüğü Valilik Binası 3. Kat
Elektronik Ağ: tefbis17@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Melek MORKAVUK GÜNEŞ-Memur
Tel: 0286 217 11 35-117

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden bb37-8165-347c-ba61-9c3b kodu ile teyit edilebilir.

Ek 5: 16.04.2019 Komisyon Onayı

FORM: 2

T.C.
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	İpek YAZGILI
Kurumu / Üniversitesi	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller/ilçeler	Çanakkale Merkez
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Ortaokul
Araştırmanın konusu	"İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Duygusal Okuryazarlık Beceri Seviyelerinin İncelenmesi"
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Tez Çalışması
Veri Toplama Araçları	Anket Formu, Ölçek Formu
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	Öğrenciler
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
UYGUNDUR	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı:	

KOMİSYON

16.04/2019
Komisyon Başkanı
İşıl KORKMAZ

Üye
Süheyla H. YURDUSEV

Üye
Yonca İNCE

EK 6:Okulların Listesi**ARAŞTIRMA YAPILABİLECEK OKULLARIN LİSTESİ**

1. Atatürk Ortaokulu
2. CevatpaŐa Ortaokulu
3. Őemsettin Fatma Őamođlu Ortaokulu
4. Kepez Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu
5. Cumhuriyet Ortaokulu
6. Őinasi ve Figen Bayraktar Ortaokulu
7. Őmer Mart Ortaokulu
8. Hüseyin Akif Terzioğlu Ortaokulu
9. Gazi Ortaokulu
10. Turgut Reis Ortaokulu
11. Çanakkale Koleji Ortaokulu
12. Doğa Koleji Ortaokulu

(Bu okullarda Nisan-Mayıs- Haziran 2019 tarihleri içerisinde uygulama yapılacaktır.)

